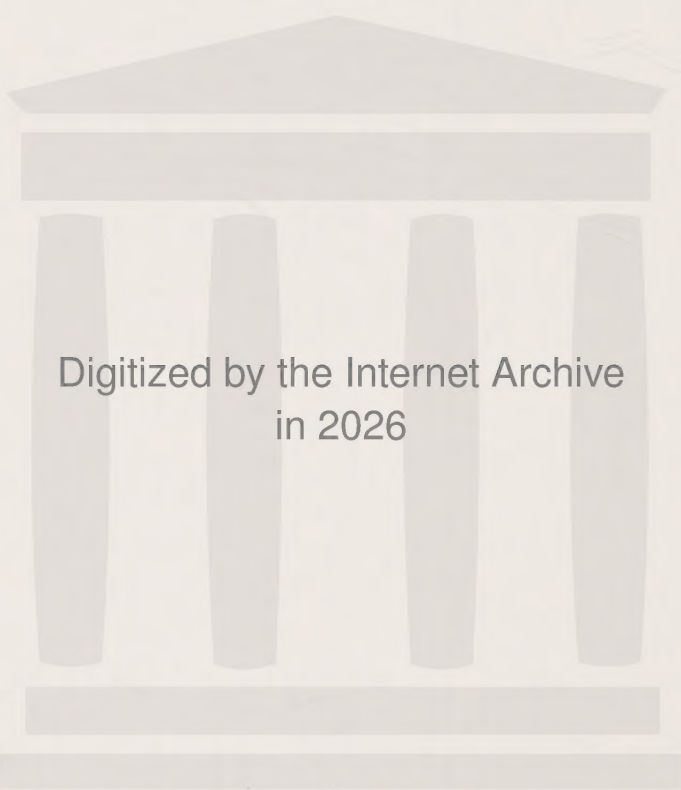


Schulorganisation – Berufsqualifikation – Beschäftigungssystem

Eine bildungssoziologische Untersuchung
dargestellt am Beispiel der 10. Hauptschulklasse

Klaus Plüsch

Münster 1979



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41552206_0002

Schulorganisation - Berufsqualifikation -
Beschäftigungssystem

Eine bildungssoziologische Untersuchung dargestellt
am Beispiel der 10. Hauptschulklasse

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des aka-
demischen Grades eines Doktors der Sozialwis-
senschaft durch den Fachbereich Wirtschafts-
und Sozialwissenschaften
der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster

vorgelegt von
Klaus Plüsch
aus Oberhausen

1979



Erster Berichterstatter: Prof. Dr. Claus Mühlfeld
Zweiter Berichterstatter: Prof. Heinz Hartmann PH.D.
Dekan: Prof. Dr. Helmut Wagner
Tag der mündlichen Prüfung: 31. Januar 1979

Inhaltsübersicht

	<u>Seite</u>
Vorwort	1
I.	Zur Problematik der Bildungsdiskussion in der BRD 5
1.	Die historischen Bedingungen zur Genese kultureller Objektivationen 5
2.	Die Bildungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit der Nachkriegszeit 14
2.1	Chancengleichheit als bildungspolitische Zielsetzung 16
2.2	Intelligenz als Determinate der Chancengleichheit 22
2.2.1	Intelligenzdefinitionen 25
2.2.2	Intelligenz und Selektion 38
2.3	Chancengleichheit im Nordrhein-Westfälischen Schulsystem 43
2.3.1	Allgemeine Vorüberlegungen 43
2.3.2	Schulorganisatorische Aspekte 45
2.3.3	Das Problem der schichtenspezifischen Bildungsungleichheit 61
2.3.4	Arbeitswelt und Chancengleichheit 74
2.3.5	Die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse in NRW als Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit 76
2.3.5.1	Allgemeine Bemerkungen über die 10. Hauptschulklasse 77
2.3.5.2	Einige Bemerkungen über die Untersuchung 81
2.3.5.3	Die Organisation der 10. Hauptschulklasse 83
2.3.5.4	Die Erfolgsquote in der 10. Hauptschulklasse 91
II.	Die Effizienz von Bildungsmaßnahmen 102
1.	Allgemeine Bemerkungen über Bildungsin- dikatoren 102
2.	Quantitative Aspekte 109
2.1	Allgemeiner Erfolgsgrad in der Haupt- schule 110
2.2	Rückläufer und Erfolgsquote 120

2.3	Der Werdegang der qualifizierten Hauptschulabsolventen	126
2.4	Die Erfolgsquoten in Gymnasien und Fachoberschulen	132
2.5	Abschließende Bemerkungen	134
3.	Qualitative Aspekte	134
3.1	Die Hauptschule aus der Sicht des Arbeitsmarktes	136
3.1.1	Die Bedeutung des Berufes in der modernen Gesellschaft	136
3.1.2	Der Stellenwert der Berufsberatung im Berufseinmündungsprozeß	144
3.1.3	Der Arbeitsmarkt und die 10. Hauptschulklasse	157
3.2	Die 10. Hauptschulklasse als weiterführende Bildungsinstitution	169
3.3	Abschließende Bemerkungen	176
III.	Der Stellenwert des Bildungssystems im personalen und gesamtgesellschaftlichen Kontext	178
1.	Bildungssysteme im gesamtgesellschaftlichen Kontext	179
1.1	Systemtheoretische Vorüberlegungen	179
1.2	Die Interdependenz von Bildungs- und Gesellschaftssystem	188
1.2.1	Das Austauschverhältnis von Bildungssystem und politisch-administrativem System	190
1.2.2	Die Interdependenz vom ökonomischen System und Bildungssystem	197
1.2.3	Die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse im Systemkontext	201
2.	Bildungssystem und personales System	207
2.1	Sozialisationstheoretischer Bezugsrahmen	208
2.2	Die Auswirkungen der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse auf der Individualebene	218
IV.	Die Krise der Hauptschule	238
1.	Die Entwicklung zur Restschule	239

	<u>Seite</u>
2. Zum Problem differenter Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem	245
3. Bildungspolitische Alternativen	257
Literaturverzeichnis	267

Bildungssoziologische Untersuchungen haben von der Analyse der Interdependenz des Gesellschafts- und Erziehungssystems auszugehen, wobei der Standort des Bildungssystems im gesamtgesellschaftlichen Kontext unterschiedlich thematisiert wird. Bereits Paul Barth ¹⁾ versteht beispielsweise die Erziehung als eine Determinante des gesellschaftlichen Systems, mit der die der Gesellschaft inhärenten Wert- und Normmuster auf die Individuen transponiert werden sollen. Das Erziehungssystem wird somit als Stabilitätsfaktor existenter Kulturgewohnheiten angesehen, d.h. bestehende Wert- und Normmuster werden durch die kulturellen Objektivationen von einer Generation auf die nachfolgende transferiert. Wandlungsprozesse sowohl im Gesellschafts- als auch im Erziehungssystem können mit dem Barthschen Determinismus jedoch nicht erklärt werden. Die Barth'sche Position kann als Soziologismus insofern interpretiert werden, als nach diesem Verständnis die pädagogische Zielsetzung von den gesellschaftlichen Werten und Normen determiniert wird, d.h. die Pädagogik weist keine Eigenständigkeit auf. Betrachtet man den Pädagogismus ²⁾ als anderen Extremfall, so wird zwar durch die Eigenständigkeit des Erziehungssystems auf die Berücksichtigung von Wandel dadurch verwiesen, daß das Erziehungsziel permanent dem gesellschaftlichen Wert- und Strukturwandel angepaßt werden kann. ³⁾ Jedoch läuft man bei monokausaler Anwendung des Pädagogismus Gefahr, die für die Definition des Erziehungsziels notwendige Gesellschaftsanalyse einem pädagogischen Ideal zu unterwerfen und schulpolitische

1) Paul Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig 1925.

2) Martin Keilhacker, Erziehungsformen und ihre Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950.

3) Derselbe, S. 13.

Reformen zu induzieren, die an der gesellschaftlichen Realität möglicherweise vorbeiführen. Als eine Synthese des angesprochenen Dilemmas können die Vorstellungen Schelskys ⁴⁾ betrachtet werden, der der Soziologie eine Rahmenfunktion bei der Bestimmung pädagogischer Zielsetzungen zuschreibt. Die für soziologische Untersuchungen relevanten Tatbestände wie Statussysteme, Rollen, Arbeitswelt und Konsum- und Freizeitverhalten verdeutlichen seiner Ansicht nach die in einer Gesellschaft entscheidenden Wandlungsprozesse, an der die pädagogische Zielorientierung adaptiert werden muß. Damit bringt Schelsky die Interdependenz von Schul- und Gesellschaftssystem zum Ausdruck, die für eine Analyse bildungspolitischer Maßnahmen und damit verbundener Implikationen unumgänglich ist. Die aus der Analyse soziologischer Gegenwartsfragen resultierenden bildungspolitischen Implikationen dürfen jedoch nicht als einfache Adaption ⁵⁾ verstanden werden, sondern müssen als multidimensionaler Prozeß aufgefaßt werden, der sowohl Feedback-Effekte auf das Gesellschaftssystem als auch auf das personale System auslöst; d.h. es muß die Frage gestellt werden, inwieweit bildungspolitische Innovationen einerseits Anpassung an gesellschaftlichen Wandel darstellen respektive gesellschaftlichen Wandel induzieren und inwieweit andererseits diese Reformmaßnahme bestimmte Erwartungen auf der Individualebene induziert, die bei faktischer Nichteinlösung seitens der Gesellschaft zu individuellen Deprivationen führen können. Die Funktion der Soziologie im Bereich der Bildungspolitik kann also nicht darin bestehen, aufgrund gesellschaftlicher Analysen eine Zielvorgabe für Bildungs-

4) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, zweite Aufl., Würzburg 1959.

5) Hermann Röhrs, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 18.

prinzipien und -inhalte zu geben, sondern kann lediglich dazu beitragen, der Pädagogik eine Orientierungshilfe bei der Definition von Bildungszielen zu geben ⁶⁾, wobei gesamtgesellschaftliche Effekte intendierter Absichten und daraus resultierende un intendierte Nebenfolgen exploriert werden müssen. So besteht die Hauptaufgabe der Soziologie in der Erklärung und Analyse der durch bildungspolitische Maßnahmen induzierten Strukturen, die nicht nur die beabsichtigte Zielsetzung realisieren, sondern die aufgrund der Eigendynamik gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse unbeabsichtigte Effekte auslösen können, die die bildungspolitische Innovation möglicherweise in Frage stellen; d.h. eine zielorientierte Handlung ist in ihren sämtlichen Konsequenzen logisch nicht überschaubar, so daß mit sogenanntem Fortschritt die Genese von möglichen Konflikten verbunden sein kann. ⁷⁾ Die Pädagogik ihrerseits darf dementsprechend keine finite Bildungsdefinition vornehmen; sie muß grundsätzlich Flexibilität ihrer Reform zum Gegenstand haben, d.h. Innovation aufgrund gesellschaftlicher Mutation.

Die Gefahren des Soziologismus als Determinante bildungspolitischer Implikationen werden besonders in der Bundesrepublik Deutschland evident, deren Bildungsziel Hans-Georg Roth ⁸⁾ zutreffend als kurzatmig charakterisiert hat. Aufgrund der prognostizierten Bildungskatastrophe ⁹⁾ waren die relevanten gesellschaft-

6) Walter L. Bühl, Schule und gesellschaftlicher Wandel. Der organisierte Notstand der Bundesrepublik. Ein Vergleich im Rahmen der OECD-Länder, Stuttgart 1968, S. 9.

7) Norbert Elias, Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse, in: Zeitschrift für Soziologie, Heft 2, 1977, S. 127 ff.

8) Hans-Georg Roth, 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik - Bilanz und Perspektiven, Bad Heilbrunn/OBB 1975, S. 27.

9) Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965 und Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg 1964.

lichen Tatbestände - insbesondere die unterrepräsentative Beteiligung der Arbeiterschicht am weiterführenden Bildungssystem - für die Entwicklung bildungspolitischer Reformen maßgebend, wobei die mit dieser Politik unintendierten Nebenfolgen¹⁰⁾ von den Bildungspolitikern bislang nicht berücksichtigt wurden. Vielmehr wurden ständig neue Reformmaßnahmen konzeptualisiert, deren Ausgangspunkt und inhaltliche Bestimmung wiederum das soziale Phänomen Ungleichheit darstellten. So heben die Konzepte über die Implementierung von Gesamtschulen, kooperativen Schulen, 10. Hauptschulklassen und verschiedenen anderen grundsätzlich auf soziale Phänomene ab, insbesondere auf das Problem schichtenspezifischer Chancenungleichheit¹¹⁾. Die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen induzierten Bildungsreformen sind eher im organisatorischen Bereich anzusiedeln als in einer inhaltlichen Umorientierung pädagogischer Lehr- und Lerninhalte. Die Unzulänglichkeit organisatorischer Reformmaßnahmen im Bildungsbereich sowie die mit der einseitigen Orientierung an sozialen Problemen verbundenen Gefahren der Bildungspolitik sollen am Beispiel der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse in Nordrhein-Westfalen seit 1971 dargelegt und analysiert werden.

10) Es handelt sich hierbei um eine vorläufig aufgestellte Hypothese, die im Verlauf der Arbeit anhand der mit der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse verbundenen Implikationen eingehend diskutiert werden soll.

11) Erich Frister, Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit, Köln-Frankfurt 1976, S. 9 ff. Theodor Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, Die demokratische Leistungsschule - Grundzüge der Gesamtschule, 3. veränd. Aufl., Hannover 1971, S. 85 f. Fritz Bohnsack, Bildungsziele, Lerninhalte und Schulstruktur, in: Fritz Bohnsack (Hrsg.), Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzepts, Weinheim und Basel 1978, S. 25 ff.

Die folgende Arbeit stützt sich auf eine empirische Untersuchung mit insgesamt 413 Hauptschulabsolventen der 10. Klasse in Nordrhein-Westfalen sowie auf 31 Interviews mit Schlüsselpersonen aus den Sektoren der Privatwirtschaft, des Dienstleistungsgewerbes, des öffentlichen Dienstes und der schulischen Institutionen. Das Ziel der Abhandlung besteht neben der Analyse bildungsorganisatorischer Maßnahmen und deren Bedeutung für die Subsysteme der Gesellschaft in der Analyse des Stellenwertes der Hauptschule als weiterführende Bildungsinstitution im Hinblick auf die Integration ihrer Absolventen in schulische Weiterbildungsinstitutionen einerseits und in den Arbeitsprozeß andererseits. Neben einem kurzen historischen Abriss über die Bildungspolitik der BRD, in dem die Motive und die Genese der Bildungsinhalte dargelegt werden sollen, wird der Versuch unternommen, den Stellenwert der Hauptschule als weiterführende Bildungsinstitution zu analysieren, wobei die Probleme Chancengleichheit, schichtenspezifische Sozialisation sowie die Effizienz von Bildungsmaßnahmen aus gesamtgesellschaftlicher Sicht exploriert werden sollen.

I. Zur Problematik der Bildungsdiskussion in der BRD

1) Die historischen Bedingungen zur Genese kultureller Objektivationen

Das Bildungsproblem wird durch den Umbruch von der Ständegesellschaft zur dynamischen Industriegesellschaft virulent, deren Wachstum - dies ist der entscheidende Faktor für die langfristige Existenz von Industriegesellschaften - vom Einsatz des human capital abhängig ist, das als entscheidender Faktor für Produktivitätssteigerung und innovatorische Impulse

angesehen werden muß.¹²⁾ Das heißt neben rein ökonomischen Größen - wie z.B. Anlageinvestitionen - hängt die Existenz von Industriegesellschaften vom Einsatz des human capital ab, das neben bestimmten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch gewisse Werthaltungen impliziert, die zur Aufrechterhaltung des ökonomischen Systems und damit zur Lebensgrundlage jeder Gesellschaft unumgänglich sind. Die steigende Bedeutung der Bildung sowohl auf der Makroebene Gesellschaft als auch auf der individuellen Mikroebene wird bei der Analyse des gesellschaftlichen Phasenlaufes - von der Ständegesellschaft über die Klassengesellschaft hin zur dynamisch konsumorientierten Industriegesellschaft - deutlich.

Die statische Gesellschaft, von Riesman¹³⁾ als traditionsgeleiteter Typ gekennzeichnet, kann durch eine relativ konstante Bevölkerungszahl, geringe soziale Mobilität sowie durch "ein festes Stufensystem aus gesellschaftlichen Rechten, Ehrbegriffen, Lebensstilen ..." ¹⁴⁾ angesehen werden. In der Ständegesellschaft, die in Anlehnung an Weber ¹⁵⁾ als eine hierarchische Ordnung aufgefaßt werden muß, in der Privilegien wie soziale Ehre, Pflichten und Rechte auf die unterschiedlichen Sozialschichten verteilt waren und durch rechtliche Normierung Mobilität in Form sozialen Auf- und Abstiegs nahezu ausgeschlossen war ¹⁶⁾, wird das Bildungsproblem nicht so virulent wie in der modernen

12) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 14

13) David Riesman, Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Hamburg 1958, S. 26 ff.

14) Hans Freyer, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1958, S. 272.

15) Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft. 5. revidierte Aufl., Tübingen 1972, S. 179 f und S. 635 f.

16) Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke, Wolfgang Schulenberg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966, S. 5.

Industriegesellschaft, da die Lebensgewohnheiten auf den familialen Bereich beschränkt sind, d.h. das Individuum findet seine persönliche Entfaltung in der häuslichen Arbeit. Die Vermittlung der hierzu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt durch das Elternhaus. In diesem Kontext muß jedoch erwähnt werden, daß der Klerus für einen Teil der Bevölkerung die Bildungsfunktion erfüllte, indem die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens vermittelt wurden, so daß der Klerus für einen Teil der Population zum Aufstiegsmonopol wurde. Bildung selbst war in dieser Zeit auf die Fähigkeit des Schreibens und Lesens beschränkt. ¹⁷⁾ Die Bildung war für die unterschiedlichen Schichten fixiert und führte zu schichtspezifischen Verhaltensforderungen ¹⁸⁾. Ähnlich wie in der Ständegesellschaft waren die kulturellen Objektivationen in der Klassengesellschaft als Spiegelbild ihrer Schichtung zu sehen. Schicht und Statuszugehörigkeit wurden qua Geburt determiniert; sozialer Auf- und Abstieg waren nur begrenzt möglich. Das Bildungsproblem wurde auch in der Klassengesellschaft nicht intensiv thematisiert, da die Aufgabe der kulturellen Objektivationen eher an erzieherischen Zielen orientiert war als an der Realisation bestimmter sozialer Ansprüche ¹⁹⁾. Das Bildungswesen fand erst im Kontext des Industrialisierungsprozesses eine bedeutende Beachtung, der durch den gesellschaftlichen Wandel im Rahmen des Statussystems, der sozialen Rollen, der Arbeitswelt und des Konsum- und

17) Martin Keilhacker, a.a.O., S. 68 ff.

18) Marian Heitger, Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963, S. 99.

19) Helmut Schelsky, a.a.O., S. 12 ff.

Freizeitverhaltens ²⁰⁾ neue Anforderungen an die Individuen selbst sowie an die Gesellschaft stellte. Zunächst kann für den Beginn der Industrialisierung konstatiert werden, daß das aufsteigende Unternehmertum eine Bildungsdistanz gegenüber sich selbst und den Kindern aufwies. In der Anfangsphase stand weniger Bildung im Sinn einer Allgemeinbildung im Vordergrund unternehmerischer Bemühungen als vielmehr innovatorische Anstrengungen hinsichtlich technischer Neuerungen und Erfindungen. Erst durch die fortschreitende technische Entwicklung und einer daraus resultierenden höheren Komplexität ökonomischer Zusammenhänge rückte der Bildungsaspekt verstärkt in den Mittelpunkt unternehmerischer Bemühungen. Darüber hinaus muß in diesem Kontext erwähnt werden, daß Bildung für die aus der Mittel- bzw. unteren Mittelschicht stammenden Industriellen auch primär der gesellschaftlichen Integration diene, d.h. die aufsteigenden Unternehmer wollten über Bildung eine der Aristokratie entsprechende soziale Anerkennung finden ²¹⁾. Bereits in der ersten Phase der Industrialisierung wird im ökonomischen System Bildung unter Ideologieaspekten thematisiert, d.h. Bildung wurde nicht so sehr materialistisch in dem Sinn verstanden, daß die Kontinuität der technischen Entwicklung gewährleistet war, sondern mehr idealistisch im Sinn der sozialen Gleichstellung mit der Aristokratie. Die Bildungsbemühungen im ökonomischen System haben darüber hinaus noch eine andere Quelle. Durch Probleme in der industriellen Anfangsphase, insbesondere aufgrund der mangelnden sozialen Integration der Industriearbeiterschaft bestand die Gefahr revolutionärer Tendenzen ²²⁾, die die

20) Helmut Schelsky, a.a.O., S. 11.

21) Reinhard Bendix, Herrschaft und Industriearbeit, Untersuchungen über Liberalismus und Autarkie in der Geschichte der Industrialisierung, Frankfurt/M. 1960, S. 49 ff.

22) Derselbe, S. 563.

Existenz der neu entstandenen Industrieunternehmerklasse ständig bedrohten, so daß aus dem Selbsterhaltungstrieb der Unternehmer der Versuch unternommen wurde, unter anderem über Bildung und ökonomische Absicherung den Industriearbeitern zu sozialer Anerkennung zu verhelfen. Die vom ökonomischen System ausgehenden Bildungsbemühungen wurden vom politisch-administrativen System ergänzend unterstützt. So bestand angesichts der durch Technisierung und Automation evozierten Berufsspezifikation das Interesse des politisch-administrativen Systems in einer, der neuen Berufsstrukturierung angepaßten Bildung der Gesellschaftsmitglieder. Dem staatlichen Interesse an einer allgemeinen Bildungspflicht stand schließlich die individuelle Interessenslage entgegen, Bildung als sozialen Anspruch gegenüber dem Staat zu thematisieren, da die Bedeutung des human capital als Determinante sozialen Aufstiegs mehr und mehr in die Mentalstruktur der Individuen einfloß. Der erste tiefgreifende Einschnitt im Rahmen des Industrialisierungsprozesses war in der Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte zu sehen, die gleichzeitig eine Funktionsverlagerung der Familie herbeiführte, die nicht nur in der Aufgabe der Produktionsfaktoren bestand, sondern durch die Einführung der Schulpflicht auch in einem Verlust - wenn auch nur bis zu einem bestimmten Grad - des elterlichen Erziehungsrechtes²³⁾. Einschränkend muß in diesem Zusammenhang jedoch erwähnt werden, daß die mit der Industrialisierungsphase eingeleitete strukturelle Differenzierung in der Familie nicht abrupt vollzogen wurde. So zeigt Smelser²⁴⁾ am Beispiel der

23) Helmut Schelsky, a.a.O., S. 31 ff.

24) Neil J. Smelser, Anpassung in der Organisation der Familienarbeit an verschiedene Entwicklungsstufen in der Textilindustrie, in: Heidi Rosenbaum (Hrsg.), Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozio-ökonomischen Bedingungen von Familienformen, Frankfurt/M. 1974, S. 243 ff.

Entwicklung in der Textilindustrie, daß der Prozeß der strukturellen Differenzierung in der Familie aufgrund des Industrialisierungsprozesses erst nach Jahrzehnten der Anfänge der Industrialisierung vollzogen wurde, da in der Gründungsphase von Fabriken in der Zeit von 1790 bis 1820 die Betriebe noch als Gemeinschaft aufgefaßt werden konnten, die durch ein großes Potential an Korrekturmechanismen die Familie davor bewahrte, in den Arbeitsmarkt zu desintegrieren und so den Prozeß der Entpersonalisierung einzuleiten. ²⁵⁾ So konnte beispielsweise der Vater trotz Differenzierung von Wohn- und Arbeitsstätte den Kindern durch ihre Integration in die Betriebe die für den späteren Beruf notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, d.h. die Berufsausbildung der Kinder unter elterlicher Anleitung blieb in den ersten Jahrzehnten der Industrialisierung noch gewahrt. Die vollständige Differenzierung in Fabrik und Familie, die zu einer Funktionsverlagerung der Familie, insbesondere des herkömmlichen Erziehungsrechtes führte, wurde durch die tendenzielle Verstädterung, Zunahme der Betriebsgrößen, veränderter Technologie und verstärkten Produktivitätsdenkens der Unternehmer aufgrund verschärfter internationaler Wettbewerbsbedingungen eingeleitet; die auf Verwandtschaft basierende Lehre wurde unterbunden, so daß der Konnex der ökonomischen Vormachtstellung des Vaters und der von ihm ausgeübten Sozialisationsfunktion mehr und mehr aufgelöst wurde. ²⁶⁾ Der industrielle Aufschwung führte nach Schelsky ²⁷⁾ zur relativen Nivellierung der Klassengesellschaft, deren tragende Säule die neugeschaffene Mittelschicht

25) Neil J. Smelser, a.a.O., S. 250.

26) Derselbe, S. 255.

27) Helmut Schelsky, a.a.O., S. 14, Hans Freyer, Gedanken zur Industriegesellschaft, Main 1970, David Riesman, a.a.O., René König, Soziologische Orientierungen, Vorträge und Aufsätze, Köln, Berlin 1965, S. 269 ff., Charles Wright Mills, Kritik der soziologischen Denkweise, Darmstadt, Neuwied 1963.

war, die er mit Hilfe der entstandenen technischen Berufe und Verwaltungsberufe definiert wissen will. Die tendenzielle Nivellierung sieht Schelsky einerseits aufgrund eines kollektiven Aufstiegsaspirationsniveaus der Arbeiterschaft ²⁸⁾, das insbesondere durch das Bedürfnis nach sozialer Sicherheit motiviert war und andererseits aufgrund des sozialen Aufstiegs der ehemaligen Oberschicht. Das Resultat der gegenläufigen Entwicklungen war die Genese des neuen Mittelstandes, der sich weniger aus der Einkommensnivellierung ergab, als vielmehr aus der Partizipation breiter Schichten am kulturellen Gesellschaftsleben, insbesondere am Bildungswesen ²⁹⁾. Die Verbürgerlichungsthese Schelskys, die bei gleichzeitiger Perpetuierung von Oberschichtnormen und Werten auf die Adaption der unteren Schichten an äußere gesellschaftliche Konstellationen abhebt, ist kein Indiz für eine Umstrukturierung der Bewußtseinslage der Arbeiter, vielmehr konstatiert Schelsky das "Festhalten an den alten Leitbildern und Prestigestufen der Klassengesellschaft". ³⁰⁾ Die Vorwürfe gegen Schelskys These ³¹⁾ übersehen diesen Aspekt vollkommen. Tendenzielle Nivellierung bedeutet also nur Angleichung an gesellschaftliche Rahmenbedingungen bei Perpetuierung der aus der Klassengesellschaft resultierenden Wert- und Normstrukturen auf der Mentalebene. Die Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte führte auch gleichzeitig zu einer hohen horizontalen und vertikalen Mobilität, wobei soziale Aufstiegs Wünsche nach traditionellen Wertmustern entsprechend der Klassengesellschaft geprägt waren. Die

28) Helmut Schelsky, Die skeptische Generation, Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf, Köln 1957, S. 177 ff.

29) Derselbe, Schule ... a.a.O., S. 15.

30) Derselbe, Schule ... a.a.O., S. 16.

31) John H. Goldthorpe, David Lockwood, Frank Beckhofer, Jennifer Platt, Der "wohlhabende" Arbeiter in England, Bd. 3, Der wohlhabende Arbeiter in der Klassenstruktur, München 1971.

Aufstiegswünsche wurden von einem individuellen Sicherheitsbestreben begleitet, das sich durch den Wandlungsprozeß vom Innenbereich der Familie nun auf die Außenwelt - insbesondere den Beruf - verlagerte. Da ein Aufstieg nur durch berufliche Leistung möglich war, diese jedoch angesichts steigender Automation und Technisierung ein ständig steigendes Bildungsniveau voraussetzte, stieg dementsprechend die individuelle Nachfrage nach Bildung, die der Staat über Einführung der Schulpflicht zu befriedigen suchte, wobei in Anlehnung an die gesellschaftliche Bewußtseinslage eine Dreiteilung des Schulsystems vollzogen wurde, die die Bildungsinstitutionen als zentrale soziale Dirigierungsstelle erschienen ließ ³²⁾.

Dem tendenziellen Wandel von der Ständegesellschaft zur nivellierten Mittelstandsgesellschaft folgte zwar die Institutionalisierung von Bildungssystemen, die jedoch nicht dem äußeren gesellschaftlichen Wandel, beispielsweise in Form der Implementierung einer offenen Schule angepaßt waren, sondern durch eine vertikale Gliederung gekennzeichnet waren. Damit reflektiert das konzipierte Schulsystem die Wert- und Normstrukturen der Klassengesellschaft.

Der Implementierung der Schulpflicht und der daraus resultierenden Institutionalisierung eines vertikalen Schulaufbaus lag in Deutschland das Humboldtsche Bildungsideal zugrunde, das durch seinen individualisierenden Charakter die humanitäre Bedeutung der Bildung hervorhob. Das Bildungsziel bestand demnach in der Integration der Individuen in die neuen gesellschaftlichen Anforderungen, die durch den Prozeß der Industrialisierung primär auf den individuellen

32) Helmut Schelsky, Schule ..., a.a.O., S. 17.

Aktionsradius beschränkt waren ³³⁾. Dieser humanitären Bedeutung des Bildungsziels, die das manifeste Bewußtsein erfüllt, stand das latente Bewußtsein gegenüber, das sich in der Genese eines gesellschaftlichen Sonderstatus und damit in der durch Bildung evozierten Schichtung artikuliert und zum Problem einer inneren Dichotomie führte. ³⁴⁾ So versuchte man einerseits Bildungsziele den gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen, ohne jedoch im institutionell-organisatorischen Bereich eine entsprechende Adaption zu vollziehen. Anstelle einer offenen Schule, d.h. einer Institution, die jedem Individuum unabhängig von seiner sozialen Herkunft offensteht, wurde eine Säulenschule institutionalisiert, die das Problem der Ungleichheit in der Gesellschaft virulent werden ließ, so daß die latente Funktion ³⁵⁾ des Bildungssektors in der Perpetuierung sozialer Differenzierung zu sehen ist. Die Implementierung dieses sozial diskriminierenden Bildungssystems wurde sowohl mit einem, der Individualisierung entsprechenden Bildungsbegriff legitimiert als auch durch den Wandel der Arbeits- und Berufswelt. So wurde im 19. Jahrhundert unter Allgemeinbildung eine gymnasiale Ausbildung verstanden, die sich aus der Trennung schulischer Institutionen und klerikalem Erziehungswesen begründete ³⁶⁾. Diesem auf Kontemplation bezogenen klassischen Bildungsbegriff stand eine sich im ökonomischen System entwickelnde Gesellschaft gegenüber, deren Bildungsanforderungen weniger auf Kontemplation als vielmehr auf praktisch orientierte Bildung abhob. In enger Anlehnung an die Arbeitsschul-

33) Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke, Wolfgang Schulenberg, a.a.O., S. 9.

34) Derselbe, S. 11 ff.

35) Robert K. Merton, Social Theory and Social Structure, Enlarged Edition, New York 1968, S. 105.

36) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 140 ff.

bewegung ³⁷⁾, die von der Interdependenz ökonomischer Gegebenheiten und schulischen Zielen ausging und ein Bildungsziel entwickelte, das sich primär auf die individuelle Vorbereitung auf die Arbeitswelt konzentrierte, entstand die Dreiteilung des Bildungssystems in Volksschule, Realschule und Gymnasium, womit einerseits den gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung getragen werden sollte und andererseits durch den gymnasialen Bildungsbegriff die tradierte Bewußtseinslage, d.h. Bildungsnachfrage aufgrund von Statuserhöhung perpetuiert werden sollte.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, daß das Bildungssystem seinen Ursprung in der Industrialisierungsphase fand, in der trotz tendenzieller Entwicklung zur nivellierten Mittelstandsgesellschaft eine an tradierten Kultur- und Wertmustern orientierte gesellschaftliche Bewußtseinslage festzustellen war, die die Genese und Kontinuität des klassischen Bildungsbegriffs begünstigte.

2. Die Bildungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit der Nachkriegszeit

Die quantitative Entwicklung in der BRD scheint vordergründig betrachtet eine Neuorientierung von Bildungszielen, - begriffen und -inhalten zur Folge zu haben, die möglicherweise dadurch legitimiert wird, daß Bildung nicht mehr nur bestimmten Eliten zugänglich sein soll, sondern für die Gesamtbevölkerung geöffnet werden sollte. Als potentieller Indikator kann

37) Vgl. die Beiträge von Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Otto Scheibner und Aloys Fischer, in: Albert Reble (Hrsg.), Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 3. Aufl., Bad Heilbrunn/OBB 1969.

hierfür die quantitative Entwicklung im Bildungsbe-
reich fungieren, die einen tendenziellen Anstieg der
Schülerpopulation im Bereich der weiterführenden Schu-
len ausweist. Der Fokus bildungspolitischer Implika-
tionen und Innovationen ist das soziale Phänomen Un-
gleichheit, das sich in den schulischen Institutionen
erneut stellt und zu vehementen ideologieüberladenen
Diskussionen führte, deren Konsequenzen in einer un-
systematischen, auf Einzelmaßnahmen fixierten Bil-
dungspolitik evident werden ³⁸⁾. Die Diskussionen
über Chancengleichheit und Demokratisierung führten
primär im institutionell-organisatorischen Bereich
zu bildungspolitischen Innovationen in Form der In-
stitutionalisierung bestimmter Schulabschlüsse, die
als Bindeglieder zwischen den starren Stufen der Säu-
lenschule zur Förderung latenter Begabungsreserven
beitragen sollten, wobei durch die Kontinuität und
Perpetuierung des klassischen Bildungsbegriffes in
den schulischen Institutionen selbst sowie durch
Adaption und Internalisierung im ökonomischen Bereich
das Problem Chancengleichheit möglicherweise ver-
schärft wird; eine These, die im Rahmen dieser Ab-
handlung weiter diskutiert werden soll. Als Binde-
glied zwischen den im Bildungssystem involvierten
Säulen kann die Institutionalisierung der 10. Haupt-
schulklasse angesehen werden, die unter bestimmten
Voraussetzungen den mittleren Bildungsabschluß ver-
mittelt und damit den Absolventen die Möglichkeit
eröffnet, eine weiterführende Bildungsinstitution
im Hinblick auf Erlangung der Hochschul- bzw. Fach-
hochschulreife zu besuchen.

38) Hans-Georg Roth, a.a.O., S. 9 ff.

2.1 Chancengleichheit als bildungspolitische Zielsetzung

Chancengleichheit stellt den neuralgischen Punkt in der bundesdeutschen Bildungsdiskussion dar, wobei die inhaltliche Fixierung und Konkretisierung in der Literatur recht diffus thematisiert wird. Vertreter materialistischer Positionen ³⁹⁾ sehen in dem Begriff der Chancengleichheit eine verschleiernde Funktion, die als Produkt des kapitalistischen Systems den Individuen einen Einblick in die Aufgabenstellung des an marktwirtschaftlichen Grundsätzen orientierten Schulsystems verwehren soll. Damit gewinnt auch nach materialistischer Auffassung die Diskussion um Chancengleichheit in Industriegesellschaften eine Legitimationsfunktion zur Perpetuierung der geschichteten Leistungsgesellschaft, der das Phänomen Ungleichheit qua Definition inhärent ist. Die aus der Gesellschaftsanalyse deduzierte Konsequenz besteht in der Konstatierung der Unmöglichkeit ein realisierungsfähiges Konzept von Chancengleichheit, zu konzipieren, wobei sowohl Implikationen im schulischen Bereich als auch im ökonomischen Bereich berücksichtigt werden. ⁴⁰⁾ Chancengleichheit kann nach materialistischer Auffassung nur durch eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erreicht werden. Die bildungsbürgerliche Position ⁴¹⁾ erkennt den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit und marktwirtschaftlichem Leistungsprinzip und sieht gleichzeitig in der Chancengleichheit die Voraussetzung zur Realisation des Leistungsprinzips.

39) Deutscher Bildungsrat, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Bd. 55, Stuttgart 1976, S. 70.

40) Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stuttgart 1971.

41) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 71

Chancengleichheit bedeutet nach liberaler Auffassung Förderung der individuellen Begabung. Vertreter, die der sozial-staatlichen Argumentation folgen ⁴²⁾, verstehen unter Chancengleichheit einen Ausgleich der Startchancen zur Inanspruchnahme des Leistungsprinzips. Die Gemeinsamkeit der drei Positionen besteht in dem Erkennen von Ungleichheit im schulischen Sektor, der damit die Reproduktion gesellschaftlicher Schichtung reflektiert ⁴³⁾. Als Indikator für das Ausmaß von Chancengleichheit bzw. -ungleichheit wird vielfach der schichtenspezifische Anteil an den weiterführenden Bildungsinstitutionen verwandt ⁴⁴⁾. Aus dieser rein quantitativen Bestimmung werden potentielle Gründe eruiert, die die Ungleichheit der schichtenspezifischen Bildungsverteilung evozieren, wobei in der Argumentation einerseits der Schwerpunkt auf Sozialisationsprozesse gelegt werden kann und andererseits auf das Phänomen einer schichtenspezifischen Begabung und Intelligenz ⁴⁵⁾. Sofern die Problematik der Chancengleichheit unter sozialisationstheoretischen Aspekten thematisiert und analysiert wird, stehen primär Umwelteinflüsse als die die Ungleichheit determinierenden Faktoren im Vordergrund der Diskussion; d.h. bildungspolitische Reformmaßnahmen müssen darauf ausgerichtet sein, negative Umwelteinflüsse durch das

42) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 71.

43) Michael Hoffmann, Gesellschaftliche Bedingungen und Motive der Schulentwicklung nach 1945, in: Udo Franz/Michael Hoffmann (Hrsg.), Hauptschule, Erfahrungen - Prozesse - Bilanz. Kronberg/Ts. 1975, S. 14.

44) Willi Schneider, Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, in: Franz Hess, Fritz Latscha, Willi Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen - soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule, Olten 1966, S. 13 ff.

45) Gertrud Nunner-Winkler, Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971, S. 12 ff.

Schulsystem zu kompensieren, so daß "milieugeschädigte" Kinder faktisch die Möglichkeit haben, einen rang-hohen Bildungsabschluß zu erlangen. Nach diesem Ver-
ständnis weist die schichtspezifische Ungleichheit im Bildungswesen auf ein Versagen des Schulsystems selbst hin, das nicht in der Lage ist, milieubedingte Sozia-lisationsdefizite zu kompensieren. Versucht man dem-gegenüber die ungleiche Bildungsverteilung mit einer "angeborenen schichttypischen Intelligenz" zu erklä-ren, so wird durch diese Position die Diskussion um eine erhöhte Chancengleichheit a priori ausgeschlossen. Demnach ist Intelligenz eine statische, weder durch schulische Institutionen noch durch sonstige Umwelt-einflüsse veränderbare individuelle Eigenschaft, die auf die Schichten der Population unterschiedlich ver-teilt ist und zu der genannten irreversiblen Ungleich-heit führt. Während vom sozialisationstheoretischen Standpunkt betrachtet die Ungleichheit der schicht-spezifischen Bildungsverteilung auf negative Umwelt-einflüsse zurückgeführt wird, die jedoch durch ein geeignetes Schulsystem kompensiert werden können - der Gesamtschulbewegung liegt beispielsweise dieses theoretische Konzept zugrunde - wird diese Dimension von Ethnologen und Verhaltensbiologen durch den Ver-weis auf "angeborene Intelligenz" a priori ausge-blendet; d.h. sämtliche Bemühungen von Bildungs-po-litikern einen großen Anteil von Arbeiterkindern in weiterführende Schulen zu leiten, müssen wegen der angenommenen statischen Intelligenz zwangsläufig ihr Ziel verfehlen. Bevor im folgenden auf die Problematik der schichtenspezifischen Sozialisation und auf die Bed eutung der Genetik für die Entwicklung der Intelli-genz eingegangen wird, sei an dieser Stelle bereits hervorgehoben, daß es sich bei der Diskussion um das

Chancengleichheitsproblem nicht um Ausgleich von Ungleichheit in Form von Nivellierung handelt, sondern daß das Postulat als demokratisches Prinzip der Gerechtigkeit aufgefaßt werden muß, d.h. daß Ungleichheit nicht exkludiert werden soll und kann, sondern daß Maßnahmen diskutiert werden müssen, die die Art der Genese von Ungleichheit möglicherweise verändern können. 46)

Bei dem Versuch der Operationalisierung des Chancengleichheitsbegriffs wird unabhängig vom gesellschaftspolitischen Standort von der schichtenspezifischen Bildungsverteilung ausgegangen, d.h. es wird analysiert, inwieweit die einzelnen Bevölkerungsgruppen in den Säulen des Schulsystems in Relation zu ihrer Gesamtpopulation vertreten sind, wobei als Schichtungskriterium der Beruf des Vaters sowie seine Schulbildung und sein Einkommen fungieren 47). Um die Anteile der einzelnen Bevölkerungsgruppen am weiterführenden Bildungssystem exakt eruieren zu können, führt Bühl den sogenannten Rekrutierungsindex ein 48), der neben der schichtspezifischen Verteilung der Schulplatzanteile die Mutation der Kinderanteile in den einzelnen Berufsschichten berücksichtigt. Nach seinen Berechnungen wird evident, daß die Selbstrekrutierungsquote der Arbeiterschicht im Gymnasium von 1931/32 bis 1962/63 gut verdoppelt wurde, daß aber in Beziehung zu Mittel- und Oberschichten eine starke Unterrepräsentation der Arbeiterkinder zu konstatieren ist, die sich im Universitätsbereich perpetuiert 49). Zu ähnlichen

46) Hedwig Ortmann, Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit, in: Wolfgang Keim, Gesamtschule - Bilanz einer Praxis, 2. erweiterte neubearbeitete Aufl., Hamburg 1976, S. 115.

47) Vgl. u.a. Walter L. Bühl, a.a.O., S. 89 ff.

48) Derselbe, S. 89 f.

49) Derselbe, S. 91

Ergebnissen gelangt Dahrendorf ⁵⁰⁾, der eine der Gesamtpopulation entsprechende Unterrepräsentanz von Arbeiter- und Landkindern an weiterführenden Schulen und im Hochschulsektor konstatiert. Chancengleichheit bedeutet also in diesem Zusammenhang Erhöhung des Anteils der Arbeiterkinder an weiterführenden Schulen entsprechend ihres Anteils an der Gesamtpopulation in Form materieller Gleichheit respektive Gerechtigkeit durch Schaffung besserer Zugangsvoraussetzungen.

Eine andere Akzentuierung erfährt das Chancengleichheitskonzept durch die Mitte der 60er Jahre prognostizierte Bildungskatastrophe, deren Konsequenz in einer Bildungsexpansion im weiterführenden Schulbereich und im Hochschulsektor bestand und mit dem Schlagwort einer am Leistungsprinzip orientierten individuellen Begabungsförderung legitimiert wurde. Mit der von Picht geforderten Bildungsexpansion ist die Erhöhung von Abiturientenzahlen gemeint, die angesichts der mit dem technischen Fortschritt steigenden Berufsqualifikation unumgänglich sei. Eine sich entwickelnde Industriegesellschaft kann nach dieser Auffassung auf den Einsatz von human capital in Form einer Gymnasial- bzw. eine Universitätsausbildung nicht verzichten. Die zunehmende Verknüpfung zwischen Bildungsabschluß und über den zukünftigen Beruf zu erwerbenden sozialen Status und das daraus resultierende Problem von Ungleichheit im Bildungswesen wird nicht intensiv thematisiert, vielmehr wird diese Diskussion unter dem Deckmantel einer leistungsorientierten nach individuellen Begabungsaspekten vollzogenen Selektion kaschiert; Chancengleichheit wird damit als formale Gleichheit thematisiert.

50) Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965, S. 9.

Sowohl der formalen als auch der materialen Definition von Chancengleichheit liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, der sich an den Humboldtschen Idealen orientiert, nach denen Allgemeinbildung akademische Bildung bedeutet ⁵¹⁾. Die auf der Basis dieses Bildungsbegriffes ausgerichtete Bildungspolitik mag als intendierte Zielsetzung die quantitative Expansion von Gymnasiasten im Hinblick auf Kontinuität und Stabilisierung des auf human capital setzenden Wirtschaftssystems zur Folge haben, evokiert jedoch als unintendierte Nebenfolge Dequalifikation nichtakademischer Ausbildungsgänge und potentielle "akademische Überproduktion", die vom Arbeitsmarkt unter Umständen nicht mehr absorbiert werden kann ⁵²⁾ und möglicherweise zu individuellen Deprivationen und damit zu gesamtgesellschaftlichen Krisenherden werden können. ⁵³⁾ Chancengleichheit wird also grundsätzlich mit expansiver Bildungspolitik verknüpft, verstanden als ein Maßnahmenbündel zur Erhöhung der Abiturienten- und Hochschulabsolventenzahl, wobei auf der einen Seite eine schichtenunabhängige, dem Leistungsprinzip entsprechende Begabungsförderung stattfinden soll, die gleichzeitig den ökonomischen Bedingungen wirtschaftlichen Wachstums genügen soll; und auf der anderen Seite wird unter expansiver Bildungspolitik jenes Maßnahmenbündel verstanden, das primär auf solche Bevölkerungsgruppen gerichtet ist, die im weiterführenden Schulsystem unterrepräsentiert sind. Die Maßnahmen zur Realisierung von Chancengleichheit in dem dargelegten Verständnis zielen primär auf den schulisch-institutionell-organisatorischen Bereich ab, ohne die Entwicklung der Um-

51) Walter L. Bühl, a.a.O. S. 95

52) Josef Hitpass, Bildungsboom - Prognosen - Projektionen - Pläne bis 2000, Bielefeld 1970, S. 15 ff.

53) Diese Problematik wird im 3. Kapitel intensiv behandelt.

welt und der sich daraus ergebenden neuen Situationen für bildungspolitische Implikationen zu berücksichtigen.

2.2. Intelligenz als Determinante der Chancengleichheit

Bei der Realisation bildungspolitischer Innovationen, die mit dem Impetus der Erhöhung von Chancengleichheit im Sinn der Förderung latenter Begabungsreserven antreten, muß die Frage nach dem Stellenwert der Intelligenz in diesem Kontext diskutiert werden. Das heißt, es muß eine Analyse der für die Intelligenzentwicklung entscheidenden Faktoren erfolgen, wobei zunächst in Anlehnung an die in diesem Kontext geführte Literaturdiskussion von den beiden Extrema genetische Determination und Milieutheorie ausgegangen werden soll.

Sofern die Intelligenz durch die Genetik determiniert ist, mithin also vererbt ist, werden Diskussionen über bildungspolitische Implikationen, die auf Erhöhung von Chancengleichheit im oben genannten Verständnis gerichtet sind, obsolet, da Begabung respektive Intelligenz als statische Größe aufgefaßt wird, mithin nicht mehr gefördert werden kann. In diesem Fall müßte sich die Chancengleichheitsdiskussion auf die Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen beschränken, das heißt, es müßte die Frage erörtert werden, inwieweit unter organisatorischen Aspekten "Intelligenz" in die angemessenen Bildungsinstitutionen gelenkt werden kann. In diesem Kontext sind die Ausführungen Karl Valentin Müllers⁵⁴⁾ zu erwähnen, nach denen das

54) Karl Valentin Müller, Das "Bildungsmonopol". Seine soziologische Bedeutung als politisches Schlagwort und soziale Realität, in: Zeitschrift für Politik 1961, S. 218 ff.

Begabungspotential in der Arbeiterschicht wesentlich geringer ist, als in den anderen Sozial-schichten. Eine mangelnde Bildungsdistanz der Arbeiterschicht schließt Müller in seiner Argumentation jedoch aus, da Arbeiterkinder, die für den Besuch weiterführender Schulen geeignet erscheinen, entsprechend dem Anteil der Kinder aus anderen Sozialschichten in weiterführende Bildungszweige einmünden, das heißt, in der Gesellschaft ist das Potential an Bildungsreserven nahezu ausgeschöpft; eine auf Begabungsförderung gerichtete Bildungspolitik würde wegen der Quasi-Ausschöpfung "angeborener" Begabung zu einer "Verwässerung der Begabten Auswahl" ⁵⁵⁾ führen. Ohne an dieser Stelle im einzelnen auf die Rigidität der theoretischen Konzeption einer "vererbten" Begabung einzugehen, soll dennoch kurz der Widerspruch der Müller'schen Argumentation dargelegt werden. Einerseits vertritt er die These, daß soziale Einflüsse auf die Bildungsentscheidung keinen Einfluß haben, so daß Milieueinflüsse bei der Chancengleichheitsdiskussion unberücksichtigt bleiben können, andererseits hebt er bei der Bestimmung der Begabungsentwicklung die sozialen Einflüsse, insbesondere das Berufsmilieu des Vaters, hervor ⁵⁶⁾, das heißt, seine Argumentation ist zumindest insofern unschlüssig, als er eine den Sozialschichten zugeschriebene "angeborene" Begabung letztlich mit Umwelteinflüssen erklärt. Sofern der Schwerpunkt bildungspolitischer Diskussionen auf individuelle Begabungsförderung gelegt wird, Begabung also als dynamische Größe aufgefaßt wird, wird unter theoretischen Aspekten der Schwer-

55) Derselbe, S. 233.

56) Derselbe, S. 228.

punkt auf Umwelteinflüsse im Rahmen des Intelligenzprozesses gelegt, wobei insbesondere den Sozialisationsagenten Familie und Schule eine besondere Bedeutung zukommt, da diese Instanzen die für die Intelligenzentwicklung einerseits und für die Messung der Intelligenz andererseits entscheidenden Kulturmuster im Sozialisationsprozeß vermitteln. Die in diesem Kontext geführte Diskussion impliziert gleichzeitig die Frage nach einer schichtenspezifischen Intelligenz. Als Synthese der beiden extremen Standpunkte kann der interaktionistische Ansatz betrachtet werden, nach dem sich Intelligenz aufgrund der Austauschrelation Organismus und Umwelt entwickelt, so daß im Rahmen der Chancengleichheitsdiskussion sowohl dynamische als auch statische Elemente gleichzeitig Berücksichtigung finden werden.

Ein anderer Aspekt, der die Implikation der Intelligenzdiskussion in diesem Kontext rechtfertigt, bezieht sich auf schulische Selektionsprozesse, die auf der Basis von IQ-Tests ablaufen, das heißt, bei jedem Individuum wird ein Intelligenzquotient gemessen, aufgrund dessen der einzelne in eine, dem IQ angemessene Bildungsinstitution gelenkt wird. Bei dieser Vorgehensweise wird davon ausgegangen, daß der gemessene IQ einen für den schulischen und beruflichen Werdegang aussagekräftigen Prognosewert darstellt. Im Rahmen dieser Abhandlung ist zu untersuchen, inwieweit diese These zutrifft bzw. welche spezifischen Wertvorstellungen impliziert sind, die den Aufbau des IQ-Tests bestimmen und die

bei Anwendung dieses Konzepts zu einer möglichen Diskriminierung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen führen können.

Damit wird also die polyvalente Dimension des Intelligenzproblems evident, indem einerseits die Erbe-Umwelt-Diskussion potentielle Grenzen bildungs-politischer Innovationen im Rahmen der Erhöhung von Chancengleichheit aufzeigt und indem andererseits möglicherweise der Ideologieaspekt herausgearbeitet wird, indem die Fragwürdigkeit von IQ-Tests im Rahmen schulischer Selektionsprozesse hinsichtlich ihres Prognosewertes dargelegt wird.

2.2.1 Intelligenzdefinitionen

Abhängig von der Erbe-Umwelt-Diskussion findet man in der Literatur recht diffuse Vorstellung über den Intelligenzbegriff. So kann man häufig den synonymen Gebrauch von Intelligenz, Begabung, Leistungsdisposition und geistige Anpassung konstatieren 57). Die Gemeinsamkeit der Vorstellungen ist darin zu sehen, daß Intelligenz in jedem Individuum existiert (Seinsweise der Intelligenz), daß aber auf die aktuelle Intelligenz eines Individuums erst aus seinen Verhaltensweisen in bestimmten Situationen bzw. aus seinen Reaktionen auf bestimmte Stimuli geschlossen werden kann, wobei die individuelle Ausprägung der Intelligenz erst durch den Vergleich mit Reaktionen und Verhaltensweisen anderer Individuen in vergleichbaren Situationen eruiert werden kann, worin Roth u.a. 58) gerade die Proble-

57) William Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1914, Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, München 1962, Kurt Heller, Intelligenz und Begabung, München, Basel 1976, Jean Piaget, Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1975.

58) Erwin Roth, Wolf Dieter Oswald, Konrad Daumenlang, Intelligenz. Aspekte - Probleme - Perspektiven, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 3. Aufl. 1975, S. 8 f.

matik der Seinsweise der Intelligenz aufzeigen. Vertreter des genetischen Determinismus schreiben der Intelligenz eine biologische Funktion zu, die darin besteht, daß der Mensch sich an die ständig ändernden Umweltbedingungen biologisch anpaßt, um physiologisch überleben zu können. Am Beispiel von Säuglingen versucht Eibl-Eibesfeldt ⁵⁹⁾ die biologische Funktion dadurch zu verdeutlichen, daß bestimmte Bewegungsabläufe - zum Beispiel Gehversuche - und Verhaltensweisen - zum Beispiel Trinken - nicht erlernt werden müssen, sondern quasi angeboren sind und eine Anpassung des Säuglings an die Umwelt darstellen, die dem rein physischen Überleben dienen. Aus der Sichtweise der Verhaltensbiologie nimmt die Nahrungsaufnahme darüber hinaus eine dominante Rolle bei der Bildung erster sozialer Kontakte ein, indem über die Nahrungsaufnahme der Kontakt zu einer Bezugsperson, in der Regel der Mutter, hergestellt wird, das heißt, das Verhalten des Säuglings wird somit auf das Verhalten der Bezugsperson abgestellt ⁶⁰⁾. Nahrungsaufnahme ist nach diesem Verständnis ein Beispiel für instinktives Verhalten, das durch Appetenz und instinktive Enthaltung gekennzeichnet ist. Das Appetenzverhalten des Säuglings besteht nach Hassenstein im Aufwachen, dem Ruf nach der Mutter, der Nahrungssuche mit offenem Mund; die instinktive Enthaltung besteht dann im Saugen. ⁶¹⁾ Die Annahme der Verhaltensforscher, das instinktive Verhalten sei angeboren und basiere auf spezifischen Koordinationsmechanismen des Zentralnervensystems, er-

59) Irenaeus Eibl-Eibesfeldt, Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten, Wien, München, Zürich 1973, S. 21

60) Bernhard Hassenstein, Bedingungen für die Sozialisation des Kindes in der Sicht der Verhaltensbiologie, in: Friedhelm Neidhardt (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen, Stuttgart 1975, S. 81 ff.

61) Derselbe, S. 84.

möglicht keine wissenschaftliche Analyse über Entwicklungsprozesse und den damit verbundenen Problemen; das heißt, menschliche Verhaltensmechanismen, insbesondere die Genese neuer Strukturen und Handlungsmuster aufgrund der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt, können mit der Instinkttheorie nicht erklärt werden. ⁶²⁾ Nach diesem Konzept wird Intelligenz als statische Größe betrachtet, wodurch eine Extension der Intelligenzkapazität nahezu ausgeschlossen wird. Zwar konstatieren einige Autoren ⁶³⁾ bei der Genese von Intelligenz, Milieu- und Umwelteinflüsse, legen den Schwerpunkt der für die Intelligenz entscheidenden Faktoren jedoch auf das Erbgut. Eysenck ⁶⁴⁾ versucht den Anteil zu quantifizieren, indem er für den Einfluß von Erbanlagen und Umwelt auf die kognitive Entwicklung ein Verhältnis von 80 zu 20 angibt.

Im Gegensatz zu dem recht rigide definierten Intelligenzbegriff aus genetisch-biologischer Sicht tritt der dynamische Begabungsbegriff, dessen Entwicklung in Deutschland auf H. Roth ⁶⁵⁾ zurückzuführen ist. Unter Einbeziehung der Lerntheorien, insbesondere

62) Daniel S. Lehrmann, Eine Kritik an Konrad Lorenz! Theorie des instinktiven Verhaltens, in: Gerhard Roth (Hrsg.), Kritik der Verhaltensforschung, Konrad Lorenz und seine Schule, München 1974, S. 17 ff.

63) Arthur R. Jensen, Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern? in: Helmut Skowronek (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973, S. 63 ff., Theodosius Dobzhansky, Intelligenz, Vererbung und Umwelt, München 1975.

64) Hans-Jürgen Eysenck, Intelligenz und Erziehung. Zur Kritik der pädagogischen Milieuthorie, Stuttgart 1975, S. 22.

65) Heinrich Roth, Der Wandel des Begabungsbegriffes, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Berlin 1961.

des Behaviorismus⁶⁶⁾ wird davon ausgegangen, daß Intelligenz und/oder Begabung zwar zu einem bestimmten Anteil genetisch determiniert sind, daß Begabung jedoch im sozialen Kontext vermittelt wird und je nach den Anforderungen, die die Umwelt, wie Elternhaus, Schule und Peer Group an den einzelnen stellen, mehr oder weniger stark aktiviert und ausgeprägt wird⁶⁷⁾. Der dynamische Intelligenzbegriff liegt in aller Regel den Milieutheorien zugrunde, deren Impetus es ist, die Auswirkungen negativer Umwelteinflüsse auf die kognitive Entwicklung darzulegen und der Pädagogik Anhaltspunkte zu geben, Störfaktoren bei der Intelligenzentwicklung zu eliminieren. Im Rahmen der Milieutheorie kommt der schichtspezifischen Sozialisation sowie der Rolle der Sprache für die kognitive Entwicklung des Kindes eine besondere Bedeutung zu. So verweist u.a. Bronfenbrenner⁶⁸⁾ darauf, daß die vom Elternhaus praktizierten Erziehungsstile für die kindliche Entwicklungsphase von entscheidender Bedeutung sind, da über Sozialisationsprozesse die für eine erfolgreiche Schullaufbahn notwendige Motivations- und Persönlichkeitsstruktur angelegt wird. Bronfenbrenner konstatiert schichttypische Erziehungsstile, die dann auch gleichzeitig über Schulerfolg bzw. -versagen entscheiden. So fand er heraus, daß die Eltern der Mittelschicht den zukünftigen Schul- und Berufserfolg ihrer Kinder antizipieren und in ihren Erziehungsstandards ein an herrschenden Norm- und Wertmustern orientiertes Aspirationsniveau einfließen lassen. Sie fördern und unterstützen Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder

66) John B. Watson, Der Behaviorismus (1907-1925) in: Ann F. Neel, Handbuch der psychologischen Theorien, 2. Aufl., München 1974.

67) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 99 ff.

68) Urie Bronfenbrenner, Sozialisation and social class through time and space, in: Readings in Social Psychology, New York, Henry Holt 1958

eher als Eltern der Unterschicht, die im Rahmen ihrer Perzeption von Umwelt wesentlich rigidere Wertvorstellungen haben, die eher auf Respektabilität als auf Verinnerlichung bestimmter Wertmuster rekurrieren. Sieht man einmal von der Fragwürdigkeit der Bildung von Schichtkategorien ab ⁶⁹⁾ sowie von den hieraus abgeleiteten Theorien über schichtspezifische Wertorientierungen, so kann doch konstatiert werden, daß im Rahmen der Milieutheorie der Versuch unternommen wird, Faktoren zu eruieren, die geeignet sind, Persönlichkeits- und Motivationsstrukturen zu beeinflussen, die für die kognitive Entwicklung des Kindes von enormer Bedeutung sind. Sofern sich Intelligenz aufgrund bestimmter Umwelterfahrungen und der sich daraus ergebenden Verhaltensweisen zur Bewältigung der Umwelteinflüsse entwickelt, scheint es notwendig zu sein, durch den Sozialisationsprozeß Persönlichkeitsstrukturen entstehen zu lassen, die eo ipso die Konfrontation mit der Umwelt suchen, das heißt, das Individuum muß hinsichtlich der Lernbegierde ein hohes Motivationsniveau aufweisen, um die Komplexität der Umweltphänomene sukzessiv zu explorieren. Wie bereits erwähnt wurde, soll dieser Gedanke im nächsten Kapitel unter dem Aspekt der schichtenspezifischen Sozialisation erneut thematisiert werden. An dieser Stelle soll der Hinweis genügen, daß Sozialisationsprozesse, sei es nun im familialen oder im außerfamilialen Bereich, Einfluß auf die kognitive Entwicklung des Kindes haben könne.

Die Bedeutung der Sprache für die Intelligenzentwicklung hebt Bernstein ⁷⁰⁾ hervor, der in Anlehnung u.a.

69) Diese Thematik wird im nächsten Kapitel behandelt.

70) Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Franz Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 8. Aufl., Köln 1974, S. 346 ff.

an Sapir-Whorf ⁷¹⁾ der Sprache eine Regulationsfunktion hinsichtlich individueller Verhaltensweisen und Bewußtseinsbildungen zuschreibt. Das ursprünglich philosophische Problem des Konnexes von Sprache und Denken, das später von Soziologen, Psychologen und Linguisten erneut thematisiert wurde, soll im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden ⁷²⁾, vielmehr soll unter der Prämisse des Zusammenhangs von Sprache und Denken der Einfluß unterschiedlicher Sprachcodes auf die geistige Entwicklung dargelegt werden.

Empirische Untersuchungen über die Höhe des gemessenen IQs sowie des damit korrelierenden Schulerfolges verdeutlichen, daß Kinder aus der Arbeiterschicht gegenüber Kindern aus Mittelschichten weniger erfolgreich sind ⁷³⁾. Die aus diesen und ähnlichen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Status und IQ, wobei die fragwürdige These impliziert ist, daß strukturelle Faktoren wie Beruf, Einkommen und Bildungsniveau Rückschlüsse auf die Mentalstruktur der betreffenden Gruppe erlauben und damit auch auf die im Sozialisationsprozeß übertragene Wertstruktur. Den Zusammenhang von sozio-ökonomischen Status und Schulerfolg versucht Bernstein unter Berücksichtigung der Sprache herzustellen, womit er zunächst einmal die fragwürdige Hypothese über den Einfluß struktureller Faktoren auf die Mentalstruktur und die kognitive Ent-

71) Benjamin Lee Whorf, Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Hamburg 1963.

72) Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Problematik unter Einbeziehung der verschiedenen Theorienansätze liefert Claus Mühlfeld, Sprache und Sozialisation, Hamburg 1975.

73) Vgl. u.a. Walter S. Neff, Socio-economic Status and Intelligence, in: Psychol. Bull., 35, 1938, S. 727 ff.

wicklung umgeht, jedoch den Zusammenhang von Sprache und Denken unterstellt. Nach der von Bernstein entwickelten Defizithypothese können schichtspezifische Sprachcodes ⁷⁴⁾ konstatiert werden, die zu verschiedenen Ausprägungen von Intelligenzniveaus führen. So schreibt Bernstein der Mittelschicht den sogenannten elaborierten Code zu, der sich im Gegensatz zum restringierten Code der Arbeiterschicht durch die Komplexität der Satzstrukturen auszeichnet und damit den Individuen die Möglichkeit einräumt, das subjektive Empfinden sowie bestimmte Absichten, der Umwelt deutlich zu signalisieren, das heißt, die individuelle Adaptionskapazität an wechselnde Umweltbedingungen kann nach der Bernsteinschen These für die Mittelschichten als günstiger im Vergleich zur Arbeiterschicht bezeichnet werden. Versucht man nun, aus den differenten Sprachmodi deren Bedeutung für die Intelligenzentwicklung abzuleiten und berücksichtigt hierbei die bereits angeführten empirischen Untersuchungen, so ist man relativ schnell geneigt, die Bedeutung der Sprache für die Intelligenzentwicklung anzuerkennen, da nahezu sämtliche Untersuchungen den Einfluß struktureller Merkmale auf die Intelligenzentwicklung und den Schulerfolg darlegen und darüber hinaus nach Bernstein in dem vorgelegten Zwei-Schichten-Modell schichttypische Sprachcodes entwickelt wurden. Selbst bei der Aufrechterhaltung der fragwürdigen Schichtkonzeption ist die Annahme des Einflusses der Sprache auf die Intelligenzentwicklung unhaltbar. Sofern man von dem Zusammenhang zwischen

74) Basil Bernstein, a.a.O., S. 358 ff. und Ulrich Oevermann, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart, 10. Aufl. 1976, S. 297 ff.

Sprache und Denken ausgeht, und Denken als entscheidende Determinante der Intelligenz betrachtet ⁷⁵⁾, wird diese individuelle kognitive Fähigkeit als statische Größe angesehen, eine Prämisse, die bereits, wie oben dargelegt wurde, durch die Erkenntnisse der Lerntheorie nicht aufrechterhalten werden kann. Sprache ist nach diesem statischen Konzept dann nur Reflexion einer punktuellen Intelligenz, also einer geistigen Fähigkeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt einem Individuum inhärent ist. Der Zusammenhang von Sprache und Intelligenz nach Bernsteinscher Theorie kann also nicht darin bestehen, daß Sprache den geistigen Entwicklungsprozeß beeinflusst, sondern möglicherweise nur Ausdruck des punktuell vorliegenden individuellen Intelligenzniveaus ist. Sofern man jedoch dem Konzept des dynamischen Begabungsbegriffes folgt, nachdem durch Lernprozesse die kognitive Kompetenz gesteigert werden kann, muß man bei Anerkennung des Zusammenhangs von Sprache und Denken auch einen Übergang vom restringierten zum elaborierten Sprachcode konzipieren, d.h. die kommunikative Kompetenz korreliert bei dieser Prämisse mit der Entwicklung der kognitiven Kompetenz.

Die Bedeutung der Sprache muß jedoch im Kontext des Schulerfolges betrachtet werden. Die Schule, vielfach als Mittelklasseninstitution bezeichnet, wählt einen ihrer Institution adäquaten Sprachmodus, den Bernstein als formalen respektive elaborierten Sprachcode bezeichnet und über den eine gewisse Selektion in die entsprechenden Schulzweige stattfindet, die zu der viel diskutierten schichttypischen Ungleichheit der Bildungschancen führt. Der dem Schultypus inhärente

75) David Wechsler, Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern, Stuttgart 1961.

Sprachmodus wird von der Institution vorausgesetzt und bei der Vermittlung der entsprechenden Lehrstoffe vom Lehrer selbst gesprochen. Kinder, die vom Elternhaus den elaborierten Sprachduktus nicht gewöhnt sind, werden beim Erlernen neuer Wissensgebiete bereits über die Sprache gegenüber Mittel- und Oberschichtkindern diskriminiert, indem sie nicht nur den neuen Lehrstoff, sondern auch eine "neue Sprache" erlernen müssen, so daß Schulversagen dieser Gruppen nicht verwunderlich ist. Nicht mangelnde Intelligenz, sondern formelle Barrieren sind es, die zum Mißerfolg und der daraus resultierenden Ungleichheit der Bildungschancen führen. Insofern haben Diskussionen über die Bedeutung der Sprache im Sozialisationsprozeß durchaus ihre Bedeutung, jedoch darf die Thematisierung sich nicht auf die Intelligenzentwicklung erstrecken, sondern muß grundsätzlich im Kontext schulischer und auch beruflicher Selektionsprozesse erfolgen.

Als Synthese der Erbe-Umweltproblematik kann der sogenannte interaktionistische Ansatz betrachtet werden, nach dem biologisch determinierte Funktionen des Menschen sich mit Umwelteinflüssen konfrontiert sehen und sich mit ihnen auseinandersetzen müssen, so daß auf diese Weise eine Art Intelligenz entsteht, die im Rahmen dieser Abhandlung als soziale Intelligenz bezeichnet werden soll.

Für Piaget ⁷⁶⁾ stellt Intelligenz Anpassung dar, die aus der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt entsteht, das heißt, der Organismus strukturiert die Komplexität der Umwelt, um sich ihr auf diese Weise

76) Jean Piaget, a.a.O., S. 14.

leichter anpassen zu können. Die Reaktion an Umweltbedingungen will Piaget als Prozeß verstanden wissen ⁷⁷⁾, in dem sich der Organismus in Abhängigkeit von seiner Umwelt strukturiert und verändert, so daß gleichzeitig die Interaktion zwischen Umwelt und Organismus intensiviert werden kann. Der Anpassung schreibt Piaget die Implikations- und Explikationsfunktion zu ⁷⁸⁾, das heißt, Umwelteinflüsse werden internalisiert und führen zu bestimmten Schemata. Intelligenz als angepaßtes Verhalten stellt demnach ein Equilibrium zwischen Assimilation und Akkomodation dar. Während als Assimilation im Piagetschen Verständnis die Verinnerlichung von Umwelterfahrung in die vorhandenen Intelligenzstrukturen darstellt, bedeutet Akkomodation das Ergebnis der internalisierten Umwelteinflüsse, so daß bereits internalisierte Schemata über Assimilationsprozesse geändert werden können und damit eine neue Art der Akkomodation entsteht, das heißt, eine Anpassung "der Schemata", so daß neue Erfahrungen verarbeitet werden können ⁷⁹⁾. Intelligenz wird nach diesem Verständnis als dynamische Größe aufgefaßt. Die biologisch angelegte Intelligenzstruktur wird über den Mechanismus der Adaption extended, die die Intelligenz als organisierte Tätigkeit über die biologische Organisation hinausführt ⁸⁰⁾.

Während Piaget die dynamische Bedeutung der Intelligenz durch die Interaktion mit der physischen Umwelt darzulegen versucht ⁸¹⁾, entwickelt sich nach Mead die

77) Jean Piaget, a.a.O., S. 15 f.

78) Derselbe, S. 19.

79) Gertrud Nunner-Winkler, a.a.O., S. 21 f.

80) Jean Piaget, a.a.O., S. 410.

81) Piaget entwickelt für den Intelligenzprozeß sechs Stadien, auf deren Darlegung im Rahmen dieser Arbeit jedoch verzichtet werden soll, da ein unmittelbarer Bezug zu dem Thema nicht hergestellt werden kann. Vgl. Jean Piaget, a.a.O., S. 31 ff.

Intelligenz aufgrund der Interaktion mit der sozialen Umwelt, wobei es ihm nicht nur auf die individuelle Reaktion auf bestimmte Stimuli ankommt, sondern auf die Möglichkeit der Reflexion über Stimuli in bestimmten Situationen.⁸²⁾ Bei dem Versuch, Intelligenz mit Hilfe des interaktionistischen Ansatzes zu bestimmen, scheint es m.E. notwendig zu sein, die Auswirkungen der Austauschprozesse auf die kognitive Entwicklung sowohl hinsichtlich der sozialen als auch der physischen Umwelt zu implizieren. So setzt der geistige Entwicklungsprozeß bereits unmittelbar nach der Geburt an. Das Kind versucht nun sukzessiv seine Sinnesorgane zur Erreichung bestimmter Ziele, zum Beispiel visuelle Kontaktaufnahme mit der Mutter oder Befriedigung des Hungers durch auditive Signale, einzusetzen, das heißt, es setzt sich mit der Umwelt auseinander, um physiologisch existieren zu können. Diese ersten Versuche des Säuglings, sich an Umwelt zu adaptieren, um auf diese Weise überleben zu können, werden von Ethnologen und Verhaltensbiologen als angeborene Verhaltensweisen deklariert⁸³⁾, wobei jedoch übersehen wird, daß allein die erbliche Anlage bestimmte Dinge vollziehen zu müssen, um überleben zu können, wie zum Beispiel der Saugreflex, noch kein Garant für dessen Aktualisierung ist, das heißt, erst durch Einübung bestimmter Reflexe kann das Erbgut aktualisiert werden⁸⁴⁾. Das Kind paßt sich somit an, indem es lernt, durch die Konfrontation mit dem Objekt seine Tätigkeit im Hinblick auf effiziente Zielerreichung zu verändern. Die auf diese Weise stattfindende Akkommodation wird gleichzeitig von der Assimilation begleitet, die in dem Drang des Kindes nach Wiederholung des Reflexes verdeutlicht wird,

82) George Herbert Mead, Sozialpsychologie, Neuwied, Berlin 1969, S. 225 ff.

83) Irenaeus Eibl-Eibesfeldt, a.a.O., S. 18 ff.

84) Jean Piaget, a.a.O., S. 39 ff.

wobei der Wiederholungsvorgang gleichzeitig zur Internalisierung und Intensivierung des Reflexes führt⁸⁵⁾. Diese von Piaget als elementare sensomotorische Intelligenz bezeichnete Verhaltensweise wird auf höherem Niveau weitergeführt, bishin zur Erfindung neuer Instrumente zur Erlangung bestimmter Ziele aufgrund kognitiver Fähigkeiten, also geistiger Denkprozesse. Im ersten Stadium der Entwicklung der elementaren sensomotorischen Intelligenz erfolgt der Entwicklungsprozeß bereits in der sozialen Umwelt, die jedoch vom Säugling in der Form nicht perzipiert wird, da das Neugeborene zunächst aus physischen Existenzgründen die Anpassung an die physische Umwelt vornehmen muß. Mit der Genese der Sprachentwicklung beim Kinde sowie der kognitiven Wahrnehmung der Umgebung wird das Kind mit der sozialen Umwelt konfrontiert, die sich zunächst in dem vom Elternhaus gewählten Sprachmodus darlegt und später in spezifischen, dem Elternhaus inhärenten Verhaltensweisen und Wertmustern offenbart, die ihren praktischen Ausdruck in Ge- und Verboten finden. Das Kind hat sich nun sowohl der Sprache anzupassen, um über sie bestimmte Bedürfnisse zu signalisieren als auch den elterlichen Wertvorstellungen, um ein Minimum an gemeinschaftlichem Zusammenleben ermöglichen zu können. Mit fortschreitendem Alter wird das Kind dann zunehmend mit der Komplexität der sozialen Umwelt konfrontiert, die sich in der adjunktiven Erweiterung des familialen Umfeldes durch Freunde, Schule und Beruf darstellt. Über Sozialisationsprozesse der genannten Instanzen erfährt das Kind die herrschenden Wert- und Kulturmuster, die es sich aneignet und an die es sich anpassen muß, um in der Gesellschaft über-

85) Jean Piaget, a.a.O., S. 43.

leben zu können. Das Kind muß sich also im Verlauf seiner Entwicklungsstadien ständig anpassen, in Form der Herstellung des Gleichgewichtes zwischen Akkomodation und Assimilation. Die geistige Entwicklung des Kindes kann also als ständiger Lernvorgang bezeichnet werden, der durch die Komplexität der Umwelteinflüsse auf die biologisch vorgegebene Struktur sowie durch die Perzeption der Umwelt zu den unterschiedlichen Intelligenzniveaus führt. Diesen notwendigen Lernvorgang, über den eine Anpassung an Umwelt hinsichtlich einer effizienten Zielerreichung möglich wird, bezeichne ich als soziale Intelligenz, also als Summe der kognitiven Fähigkeiten, die Umweltkomplexität zu perzipieren und zu internalisieren, um hieraus individuelle Strategien zur Bewältigung der Komplexität abzuleiten. Diese soziale Intelligenz trifft sowohl auf den Interaktionsprozeß mit der physischen als auch auf den mit der sozialen Umwelt zu; während beim ersteren Strategien gewählt werden müssen, um den angeborenen Instinkt zielorientiert zu aktualisieren, müssen beim letzteren Strategien gewählt werden, die ein soziales Leben in der Gemeinschaft sicherstellen.

Die Diskussion um die Erbe-Umwelt-Problematik im Rahmen der Intelligenzentwicklung sollte sich zukünftig nicht auf die beiden Extrempositionen beziehen, die das Individuum zum einen als vorprogrammiert erscheinen lassen, zum anderen als ein durch Umwelteinfluß vollständig determiniertes Wesen, sondern man sollte in Anlehnung an Piaget und die von Stern konzipierte Konvergenztheorie ⁸⁶⁾ die Interaktion

86) William Stern, a.a.O.

zwischen Organismus und Umwelt in den Vordergrund der Diskussion rücken, um sich auf diese Weise Möglichkeiten zu verschaffen, die Ontogenese der individuellen Persönlichkeit vollständig zu erfassen, um hieraus Maßnahmen deduzieren zu können, die im Rahmen der Pädagogik und Soziologie geeignet sind, latente Begabungsreserven zu wecken.

Die bisherigen Überlegungen haben verdeutlicht, daß aufgrund eines dynamischen Intelligenzbegriffes die Diskussion um Chancengleichheit in Form der Förderung latenter Begabungsreserven keineswegs obsolet wird. Die individuelle soziale Intelligenz ist durch Umwelteinflüsse und der sich daraus ergebenden Aktualisierung durchaus steigerbar. Die Frage, die von Bildungspolitikern und Pädagogen zu stellen wäre, müßte sich auf den formalen Aspekt der Gestaltung von Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen einerseits beziehen und auf den materiellen Aspekt in Form des Ausgleichs potentieller Milieuschäden andererseits. Die Bedeutung der Schule für die individuelle Intelligenzentwicklung und damit auch für den zukünftigen Schulerfolg versucht Anastasi ⁸⁷⁾ in Anlehnung an verschiedene empirische Untersuchungen hervorzuheben, die eine enge Korrelation zwischen der Länge des Schulbesuches und der kognitiven Entwicklung verdeutlichen. Die Extension des gemessenen IQs in den angeführten Untersuchungen zeigt die Bedeutung von Lerneffekten hinsichtlich der Anpassung an schulische Wert- und Normmuster.

2.2.2 Intelligenz und Selektion

Die individuelle Intelligenz, die mit Hilfe des

87) Anne Anastasi, Länge des Schulbesuchs und Intelligenz, in: Franz Weinert (Hersg.) a.a.O., S. 524 ff.

Intelligenzquotienten (IQ) ⁸⁸⁾ gemessen wird, stellt im Rahmen des Selektionsprozesses einen wesentlichen Faktor bei der Zuweisung in die einzelnen Institutionen unseres Bildungswesens dar. So wird in Nordrhein-Westfalen der Zugang zu weiterführenden Schulen neben dem elterlichen Willen aufgrund von individuellen Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten reglementiert ⁸⁹⁾, die mit Hilfe der sogenannten IQ-Tests ermittelt werden. Bei dieser Handhabung wird dem Test ein aussagekräftiger Prognosewert zugeschrieben, das heißt, das punktuell gemessene Intelligenzniveau wird auf die zukünftig zu erwartende Leistungsdisposition projiziert. Unabhängig von der Vielzahl der verwendeten Tests kann konstatiert werden, daß die der Testkonstruktion zugrunde liegende Prämisse darin besteht, daß nur die gemessene Leistungsdisposition zu Beginn der Problemkonfrontation relevant für die Feststellung kognitiver Fähigkeiten ist, das heißt, daß Lernvorgänge aufgrund der Konfrontation mit dem Objekt vollständig ignoriert bzw. negiert werden. ⁹⁰⁾ Die so aufgebauten Tests führen zu einer Negativselektion der Art, daß Kinder, die die Mittelschichtnormen der schulischen Institutionen in dem durchlaufenen elterlichen Sozialisationsprozeß nicht vermittelt bekamen, mit diesen Normen und Werten im IQ-Test jedoch konfrontiert werden, in aller Regel einen

88) Im Rahmen dieser Abhandlung soll auf die Darlegung der unterschiedlichen Methoden zur Konstruktion von IQ-Tests verzichtet werden, da in diesem Kontext die Aufgabe nicht darin besteht, aus der Vielfalt der angebotenen Tests einen bestimmten zu selektieren, sondern der Impetus des Disputs besteht darin, Möglichkeiten und Grenzen der IQ-Tests im allgemeinen darzulegen. Einen kritischen Überblick über IQ-Tests geben Erwin Roth, Wolf Dieter Oswald, Konrad Daumenlang, a.a.O., S. 21 ff. und Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Tests in der Schulpraxis. Eine Einführung in Aufgabestellung, Beurteilung und Anwendung von Tests, Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 191 ff.

89) Günter Mampe, Rechtsprobleme im Schulwesen, Berlin-Neuwied 1965, S. 51.

90) Erwin Roth, Wolf Dieter Oswald, Konrad Daumenlang, a.a.O., S. 38

geringeren IQ-Wert aufweisen, als Kinder, die bereits an die Mittelschichtnormen adaptiert sind. Die Folge der auf diese Weise vollzogenen Negativselektion ist also nicht die Realisierung des demokratischen per Grundgesetz fixierten Rechts auf eine leistungsbezogene Selektion, sondern ist vielmehr darin zu sehen, daß die in unserer Gesellschaft aufgrund struktureller Faktoren vollzogene Schichtung im Bildungssystem perpetuiert wird, daß also nicht Begabung im Sinn der durch Lernprozesse evozierten kognitiven Fähigkeit selektiert wird, sondern daß ohne Berücksichtigung der Lernprozesse adaptierte und internalisierte Wertmuster als entscheidende Selektionskriterien Berücksichtigung finden. So reflektiert der IQ möglicherweise das individuelle punktuell gemessene Intelligenzniveau, auf dessen Basis durch interindividuellen Vergleich die Zuteilung in die entsprechende Bildungsinstitutionen erfolgen kann. Jedoch darf diesem Zuteilungsprozeß kein Prognosewert hinsichtlich der zukünftigen Leistungsdisposition und -fähigkeit zugeschrieben werden, da die für die Intelligenzentwicklung bedeutungsvollen Lerneffekte aufgrund der Interaktion mit der Umwelt vollkommen exkludiert werden. Intelligenzsteigerung im Zeitablauf bleibt also unberücksichtigt.

Die Bedeutung des Lernens für die kognitive Entwicklung heben einige empirische Untersuchungen hervor, die zwar in der Konstruktion der Wachstumskurven bezüglich des Kulminationspunktes der voll entwickelten Intelligenz voneinander abweichen, jedoch sämtlich darin übereinstimmen, daß im schulischen Sozialisationsprozeß die kognitive Fähigkeit durchaus steigerbar ist. So ermittelten Jones/Conrad den Höhepunkt der voll ent-

wickelten Intelligenz in Querschnittsuntersuchungen im Alter von 20 Jahren, während Nisbet im Anschluß an eine Längsschnittsuntersuchung zum Ergebnis kam, daß die Intelligenz, gemessen am IQ, noch bis ins Alter hinein steigerbar sei.⁹¹⁾ Es soll an dieser Stelle nun nicht diskutiert werden, aufgrund welcher methodischer Mängel und möglicherweise falscher Konklusionen, die eine oder andere Untersuchung an Glaubwürdigkeit verliert, vielmehr soll an dieser Stelle nur darauf verwiesen werden, daß IQ-Werte zu unterschiedlichen Zeitpunkten bei gleichen Individuen gemessen, durchaus größere Werte im Zeitablauf annehmen können und zwar im Rahmen der schulischen Sozialisation. Ein gemessener IQ-Wert am Ende des vierten Grundschuljahres kann, mag der Test noch so gut konstruiert sein, wegen der Testprämisse eines linear additiven Zusammenhangs und der Exklusion von Lernprozessen keine Aussage darüber treffen, wie sich die Leistungsdisposition des betreffenden Individuums nach fünf oder zehn Jahren präsentiert. Unter der Annahme eines dynamischen Intelligenzbegriffes, unter dem, wie bereits dargelegt wurde, eine soziale Intelligenz verstanden werden soll, die sich aus Interaktionsprozessen mit der Umwelt ergibt, kann eine leistungs- und begabungsorientierte Selektion mit Hilfe des IQ-Tests nicht stattfinden; die auf dieser Basis vollzogenen Selektionsprozesse können in aller Regel als schichtperpetuierende Mechanismen bezeichnet werden, denen jede Form sozialer Gerechtigkeit obsolet ist.

Ein anderer Kritikpunkt hinsichtlich der Aussagefähigkeit von IQ-Tests bezieht sich meines Erachtens direkt auf die fragwürdige Selektion im Kontext zukünftiger Berufseinmündungsmöglichkeiten. So wird aufgrund des

91) Zitiert in: Erwin Roth, Wolf Dieter Oswald, Karl Daumenlang, a.a.O., S. 59 ff.

ermittelnden IQs die Eignung bzw. Fähigkeit des Individuums für einen manuellen respektive nicht-manuellen Beruf konstatiert, womit gleichzeitig unterstellt wird, daß die Ausübung nichtmanueller Berufe ein weniger hohes Intelligenzniveau erfordert als die Ausübung manueller Berufe. Gerade hier wird meines Erachtens der Ideologieaspekt der gesamten Intelligenzdiskussion evident. Wie bereits dargelegt wurde, reflektiert der IQ punktuell, bereits in früher Kindheit gemessene kognitive Fähigkeit respektive den Grad der Anpassung an gesellschaftliche Wertmuster. Auf dieser Grundlage erfolgt dann die Zuteilung in entsprechende Bildungsinstitutionen, deren Stellenwert im Gesellschaftssystem erst durch den Arbeitsmarkt und seinen inhärenten Wertmustern evident wird. So kann der bislang hohe Stellenwert des Gymnasiums in unserer Gesellschaft nur dadurch erklärt werden, daß deren Absolventen bislang in ranghoch bewertete Berufspositionen einmünden konnten, hingegen Absolventen aus anderen Schultypen in minderbewertete Positionen einmündeten. Der Bildungsabschluß stellt somit die entscheidende Voraussetzung für die Einmündung in die Berufsranghierarchie dar; die Berufskarriere wird also durch erworbene Formalqualifikation wesentlich determiniert. Hinzu kommt, daß der gemessene IQ der Gymnasiasten in aller Regel höher lag, als der von Real- bzw. Hauptschülern, ein Faktum, das nicht frappierend ist, da einerseits in Gymnasien eine hohe Selbstrekrutierungsquote von Mittel- und Oberschichten zu konstatieren ist, deren Angehörige eine hohe Adaptionkapazität an die schulischen Wert- und Normmuster aufweisen, respektive diese determinieren und da andererseits aufgrund der einzuübenden Lerneffekte

eine Kumulation hinsichtlich des IQs eintritt, die den Abstand zu den übrigen Bildungsinstitutionen immer größer werden läßt. Mit der auf diese Weise vollzogenen Selektion wird also gleichzeitig die Schichtung in unserer Gesellschaft unter Einbeziehung des Leistungsprinzips legitimiert, wobei für die Ausübung bestimmter Berufe ein IQ-Wert festgesetzt wird, der durch das Testen kognitiver Fähigkeiten eruiert wird. Intelligenz wird dann als relativ statische Größe aufgefaßt und als Fähigkeit zum Denken, insbesondere zum abstrakten Denken, interpretiert, womit das Phänomen der sozialen Intelligenz vollkommen ausgeschlossen wird. Sofern sich im Rahmen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik die Notwendigkeit einer Begabungsauslese im Hinblick auf spezifische Berufe ergeben sollte, scheint der IQ als Kriterium unbrauchbar zu sein, da er aufgrund der zu früh vorgenommenen Messung zu einer fragwürdigen Negativauslese wird, die latente Begabungsreserven nicht mehr erfassen kann.

2.3 Chancengleichheit im nordrhein-westfälischen Schulsystem

2.3.1 Allgemeine Vorüberlegungen

Diskussionen über Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit sind in den westlichen Industriegesellschaften stets ein wesentlicher Faktor im Rahmen der Bildungspolitik gewesen. Das in westlichen Industriegesellschaften inhärente Phänomen der sozialen Ungleichheit⁹²⁾ wird im Rahmen bildungspolitischer Implikationen und Innovationen stets thematisiert, da die Struktur des Bildungswesens so angelegt ist, daß bereits unter schul-

92) Ralf Dahrendorf, Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1961

organisatorischen Aspekten Ungleichheit evoziert wird, deren kumulative Wirkung durch die Perpetuierung schichtspezifischer familialer Milieuschäden in schulischen Institutionen deutlich wird.⁹³⁾ Untersuchungen unter anderem von Heß, Latscha, Schneider⁹⁴⁾ und Niehl⁹⁵⁾ zeigen deutlich die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen, die sie einerseits als Indiz für die dem Bildungswesen inhärente kumulatorische Erziehung betrachten und andererseits auf die zu frühe Selektion im Bildungswesen zurückführen. Neben den schulorganisatorischen Aspekten müssen bei der Chancengleichheitsdiskussion auch jene Institutionen einbezogen werden, die die Schulabsolventen in späteren Stadien durchlaufen werden, das heißt, es muß sowohl die Adaptionkapazität des Arbeitsmarktes an bildungspolitische Innovationen analysiert werden als auch die Anpassungsbereitschaft weiterführender Bildungsinstitutionen in der Sekundarstufe II. Die Analyse des Arbeitsmarktes respektive seiner Handlungsstrategien ist im Kontext der Chancengleichheitsdiskussion insofern von Bedeutung, als ein direkter Zusammenhang zwischen schulischen Ausbildungsniveaus und späterem Berufsstatus existiert. So bezeichnet Schelsky die Schule als eine "bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen".⁹⁶⁾ Im Rahmen dieser Arbeit wird zu zeigen sein, inwieweit die von Schelsky in den 60er Jahren aufgestellte These auch noch in der heutigen Zeit Gültigkeit hat. In seiner These ging Schelsky von einem dreigliedrigen Schulsystem aus, das je nach Schultyp unterschiedliche Qualifikationsniveaus vermittelt, auf deren Basis die Berufszuteilung erfolgt; die Schule selbst spiegelt in ihrer Struktur die

93) Franz Niehl, Chancengleichheit ohne Chance? Stuttgart 1975, S. 23.

94) Franz Heß, Fritz Latscha, Willi Schneider, a.a.O.

95) Franz Niehl, a.a.O.

96) Helmut Schelsky, Schule ..., a.a.O., S. 18.

bestehende Berufsranghierarchie wieder.⁹⁷⁾ Der Bildung wird nach diesem Verständnis vielfach ein Klassencharakter zugesprochen; das Bildungssystem selbst wird als Stabilitätsfaktor der bestehenden sozialen Ungleichheit bezeichnet, in dem es die Aufstiegschancen im Rahmen der Berufsranghierarchie reglementiert⁹⁸⁾. Es wird also zu untersuchen sein, inwieweit bildungspolitische Innovationen, die mit dem Impetus der Erhöhung von Chancengleichheit durchgeführt wurden, einerseits das Image der Ständeschule abgebaut haben und zu einer von Sander geforderten Leistungsschule geführt haben⁹⁹⁾ und inwieweit andererseits die Abnehmerkreise, insbesondere der Arbeitsmarkt, auf diese Veränderungen reagierten. Im Kontext von Chancengleichheitsdiskussionen müssen also 1. schulorganisatorische Implikationen analysiert werden, 2. muß die soziale Dimension im Rahmen der schichtspezifischen Verteilung der Gesamtpopulation auf die einzelnen Bildungsinstitutionen Berücksichtigung finden und 3. schließlich müssen Verhaltensstandards und Reaktionsweisen der Abnehmerkreise auf bildungspolitische Innovationen in die Analyse einbezogen werden. Unter der vollständigen Berücksichtigung der angeführten Fakten kann ein Chancengleichheitskonzept konzipiert werden, das nicht nur der, wie bereits dargelegt wurde, formalen, sondern auch der materialen Bedeutung von Chancengleichheit Rechnung trägt.

2.3.2 Schulorganisatorische Aspekte

Betrachten wir zunächst den Aufbau des nordrhein-west-

97) Vgl. u.a. Walter L. Bühl, a.a.O., S. 42.

98) Christian von Krockow, Klassenbegriff und Bildungssystem, in: Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel 1974, S. 121 f.

99) Theodor Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, a.a.O.

fälischen Schulsystems¹⁰⁰⁾, um von dessen Struktur auf einen formalen Aspekt der Chancengleichheit, nämlich den der Durchlässigkeit schließen zu können. Das Schulwesen ist aufgeteilt in die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Die Primarstufe umfaßt den einjährigen Schulkindergarten sowie vier Jahre der Grundschule. Diese Stufe durchlaufen unabhängig von sozialer Herkunft einerseits und Leistungen und Fähigkeiten andererseits alle schulpflichtigen Kinder, wobei in den Schulkindergarten nur solche Kinder aufgenommen werden, denen aufgrund bestimmter Testverfahren¹⁰¹⁾ die Schulreife noch nicht zugestanden wird. Im Anschluß an die vierte Grundschulklasse erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe I, die die Klassen 5 bis 10 im Rahmen der Gesamtschule, des Gymnasiums, der Real- und Hauptschule umfaßt. Alle angeführten Schultypen werden nach den Richtlinien des Kultusministers¹⁰²⁾ als weiterführende Schulen bezeichnet, da von sämtlichen Schulformen ausgehend, der Übergang in die Sekundarstufe II möglich ist. Die Sekundarstufe II umfaßt die Klassen 11 bis 13, wobei je nach gewähltem oder möglichem Schultypus eine unterschiedliche Inanspruchnahme der Jahrgangsstufen erfolgt. So sind in dieser Stufe sowohl die Schulen des beruflichen Bildungswesens implementiert, die Berufsschule, Berufsaufbauschule, Berufsfachschule und höhere Berufsfachschule als auch die sogenannten allgemeinbildenden Schulen wie die Fachoberschule und die gymnasiale Oberstufe. Im Anschluß an die Sekundarstufe II ist auf der höchsten Stufe der Hochschulbereich zu erwähnen, der die Universitäten, Fachhochschulen, Gesamthochschulen sowie pädagogische und technische Hochschulen umfaßt. Um eine

100) Entnommen aus: Der Kultusminister informiert, Eine Schrift für Eltern von Schulanfängern in Nordrhein-Westfalen, Köln, Juli 1978, S. 14.

101) Die Fragwürdigkeit solcher Testverfahren wurde bereits dargelegt.

102) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 162.

fundierte Bewertung des zunächst dreigliedrig erscheinenden Schulwesens hinsichtlich der Durchlässigkeit vornehmen zu können, soll im folgenden der gegenwärtigen Schulstruktur der Aufbau der Ständeschule gegenübergestellt werden, und es sollen auf die den einzelnen Stufen vorgegebenen Qualifikationsniveaus im gegenwärtigen und im früheren Schulsystem miteinander verglichen werden und von den entsprechenden Niveaus ausgehend, potentielle Übergänge in höhere qualifizierte Ausbildungsgänge dargelegt werden.

Das traditionelle Schulsystem ist durch die Dreigliederung in Volksschule, Realschule und Gymnasium gekennzeichnet, die die drei tragenden Säulen des Systems darstellen. Die Versäulung des Bildungswesens wird für Bühl einmal in dem Phänomen deutlich, daß die Lehrpläne nach Schulzweigen differenziert sind und daß das berufliche Bildungswesen als separates Gleis innerhalb des gesamten Bildungswesens angesehen wird ¹⁰³⁾, zum anderen dadurch, daß Übergänge zwischen den einzelnen Schultypen insbesondere von unten nach oben nahezu obsolet sind, ein Phänomen, das mit der Differenzierung der Lehrpläne nach Schularten begründet und erklärt werden kann. ¹⁰⁴⁾ Aufgrund der Versäulung kann dem traditionellen Schulsystem jede Form der Durchlässigkeit abgesprochen werden; der formale Aspekt von Chancengleichheit in Form theoretischer Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Schulzweiges ist bei der Säulenschule faktisch auszuschließen. So fällt im Anschluß an die vierjährige Grundschule die Entscheidung darüber, in welchen Schulzweig das Kind einmündet. Die Entscheidung selbst wird primär von Grundschullehrern aufgrund von Zeugnissen getroffen; Eltern haben bei der zu

103) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 162.

104) Derselbe, S. 164.

treffenden Schulwahl, insbesondere im Hinblick auf Realschule und Gymnasium kaum ein Mitentscheidungsrecht. Im Rahmen dieser ersten Selektion werden Arbeiterkinder in besonderem Maße benachteiligt. So fand beispielsweise Popitz in seiner Untersuchung heraus, daß durch dieses erste Auswahlverfahren der ursprüngliche Anteil der Arbeiterkinder an der gesamten Schülerpopulation von 58 % auf 36 % an der Gesamtheit der Übergangsberechtigten reduziert wurde.¹⁰⁵⁾ Der hohe Selektivitätsgrad schulischer Institutionen, der nicht nur in der Übergangsphase in weiterführende Schulen die Arbeiterkinder benachteiligt, sondern auch im weiterführenden Bildungssystem selbst (nur 17 % der Arbeiterkinder erlangen das Abitur), verdeutlicht die einseitige schulische Orientierung an bürgerlichen Wert- und Normmustern. So stellt Popitz fest, daß von dem Konzept einer angeborenen Begabung ausgehend, ein höherer Anteil von Arbeiterkindern in weiterführende Schulen einmünden müßte¹⁰⁶⁾, das heißt, die Legitimation der ursprünglichen Bildungsverteilung mit Hilfe der Begabungsthese stellt keine fundierte Erklärung der Ungleichheit dar, sondern reflektiert nur den Ideologiecharakter schulischer Institutionen. Neben dem Lehrergutachten hatten Schüler, die für einen weiterführenden Schulzweig geeignet erschienen, in den 60er Jahren, eine sogenannte Aufnahmeprüfung zu durchlaufen, deren Ergebnis dann die Grundlage für die finale Entscheidung hinsichtlich des Bildungsweges bildete. Der Abschluß der Volksschule in den 60er Jahren, mit dem Abschluß der 8. Klasse vergeben, berechnete im allgemeinen zum Übergang in gewerblich-technische Berufszweige; zum Teil bestand für die Absolventen auch die Mög-

105) Heinrich Popitz, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Ludwig von Friedeburg (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, 6. Aufl. Köln, Berlin 1969, S. 394.

106) Derselbe, S. 397.

lichkeit, in Verwaltungsberufe einzumünden¹⁰⁷⁾. Das von der Realschule nach 10 Schuljahren ausgesprochene Qualifikationsniveau berechtigte in der Regel zur Einmündung in hochqualifizierte kaufmännische und technische Berufspositionen. Der Gymnasialabschluß schließlich eröffnete die Möglichkeit, eine Universität zu besuchen. Damit entsprachen die in den schulischen Institutionen vergebenen Qualifikationsniveaus dem Anforderungsprofil der Abnehmerkreise, insbesondere dem Arbeitsmarkt. Die im Anschluß an die Grundschule getroffene Entscheidung für einen bestimmten Schulzweig, die in den 60er Jahren nahezu ohne elterlichen Einfluß vollzogen wurde, also aufgrund der Lehrerbeurteilung gefällt wurde, war nicht mehr änderbar; gleichzeitig wurden aufgrund der Verflechtung von Schule und Arbeitsmarkt die zukünftigen Lebenschancen eines erst 10 Jahre alten Kindes fixiert. Die früh einsetzende Selektion und die fehlende Durchlässigkeit zwischen den Schulzweigen verdeutlichen auch das theoretische Konzept hinsichtlich der Intelligenz und Begabungsentwicklung. Lernerfolge im Hinblick auf eine Höherqualifikation scheinen in diesem Konzept nicht enthalten zu sein, vielmehr liegt die Vermutung nahe, daß von dem fragwürdigen statischen Begabungsbegriff und der ihn tragenden genetischen Determination ausgegangen wurde. Zwar kann der Versuch unternommen werden, die Selektion mit dem Leistungsargument zu legitimieren, nach dem die "Begabten" entsprechend ihrer Leistung gefördert werden, jedoch ist es dann erstaunlich, daß die Selektion in Form der Negativauslese primär für Kinder der Unterschicht zutrifft. In diesem Kontext muß meines Erachtens die Selbst- und Gesellschaftsinterpretation des Lehrers erwähnt werden sowie

107) Walter L. Bühl, a.a.O., S. 42.

seine hieraus resultierende Einstellung über zu vermittelnde Bildungsziele und -inhalte. Die Studie von Schefer über das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers zeigt die hohe Rekrutierungsquote des Berufskreises aus der unteren Mittelschicht. ¹⁰⁸⁾ Da der Beruf als Aufstiegsberuf angesehen wird, ist es nicht erstaunlich, daß ein dichotomisches Gesellschaftsbild und das Humboldtsche Bildungsideal in der Mentalstruktur des Gymnasiallehrers manifest sind, das heißt, Selektion im Sinn einer Elitenförderung und eine dementsprechende Dreigliederung des Schulsystems wird vollständig bejaht und mit der Dreiteilung der Arbeitswelt legitimiert. ¹⁰⁹⁾ Eine derartige Gesellschaftsinterpretation, nach der die Oberschicht auch gleichzeitig das geistige Potential der Gesellschaft bildet, mündet zwangsläufig in die von Lehren vollzogenen Selektionsprozesse ein, die zu der genannten Benachteiligung von Unterschichtkindern führen. Die aufgrund mangelnder Durchlässigkeit fragwürdig gewordene Schulorganisation wirkt zusätzlich durch die Form der zugrunde liegenden Leistungs- und Selektionskriterien sozial diskriminierend, indem, wie bereits dargelegt wurde, der Leistungsselektion Kriterien zugrunde gelegt werden, die der sogenannten Mittelschichtkultur entsprechen, so daß Kinder aus Mittel- und Oberschichten eher die Hürde der Negativauslese überspringen können als Arbeiterkinder, die die Normen der Mittelschicht nicht internalisiert haben. Neben mangelnder Durchlässigkeit ist die fragwürdige Selektion in dem Säulenschulsystem zu kritisieren. Einmal abgesehen von der frühen Selektion im Alter von 10 Jahren, mit der physisch-psychische Entwicklungsabläufe einerseits und kognitive Entwicklung aufgrund von Lernprozessen andererseits nicht erfaßt werden

108) Gerwin Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats, Frankfurt/M. 1969, S. 37.

109) Derselbe, S. 82 ff.

können, sind die der Selektion zugrunde liegenden Kriterien stark anfechtbar. So wird einmal davon ausgegangen, daß das abgegebene Lehrerurteil hinsichtlich des zukünftigen Schulerfolges einen validen Prognosewert besitzt, der die Objektivität der Selektion sowie eine "richtige" Begabungslenkung in die Schulzweige garantiert, zum anderen werden der Aufnahmeprüfung dieselben Eigenschaften zugesprochen. Neben den bereits angeführten Ausführungen über Intelligenz und Begabungsentwicklung, die in diesem Kontext die Bedeutung des dynamischen Aspekts hervorheben, weisen auch empirische Untersuchungen u.a. von Schultze, Hitpaß und Gebauer ¹¹⁰⁾ auf die Unhaltbarkeit der Prämisse hin. So fanden die angeführten Autoren in ihren Untersuchungen nur recht schwache Korrelationen zwischen abgegebenem Lehrerurteil bzw. dem Ergebnis der Aufnahmeprüfung und späterem Schulerfolg heraus. Die Gründe für die angeführten Ergebnisse sind meines Erachtens eindeutig auf die Vernachlässigung der Lernprozesse einerseits zurückzuführen und auf die insbesondere den Aufnahmeprüfungen zugrunde liegenden Mittelschichtnormen andererseits. So hängt das erfolgreiche Bestehen der Aufnahmeprüfung neben dem allgemeinen Klassenniveau auch vom sozio-ökonomischen Status der Eltern ab ¹¹¹⁾, wobei der Sprache eine besondere Bedeutung zukommt, da die Verbalisierungsfähigkeit einen wesentlichen Bestandteil der Aufnahmeprüfung darstellt, der neben dem Grad der Anpassung an schulische Wertnormen zu der Ungleichverteilung im Bildungswesen hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status führt ¹¹²⁾. Die Selektion kann damit nicht als eine der Leistungskapazität entsprechende Begabungsauslese interpretiert werden,

110) Zitiert in: Udo Undeutsch, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Heinrich Roth, (Hrsg.), a.a.O., S. 379 ff.

111) Karlheinz Ingenkamp, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Heinrich Roth (Hrsg.), a.a.O., S. 415.

112) Auf den Zusammenhang von Sprache und sozialer Schicht wurde bereits verwiesen.

sondern muß als eine, das soziale Gefälle stabilisierende Maßnahme bezeichnet werden. Die schulischen Institutionen räumten also in der alten Ständeschule benachteiligten Gruppen keinen sozialen Aufstieg im Rahmen der Partizipation an höheren Ausbildungsniveaus ein, sondern sicherten der Elite ihren Bildungsvorsprung und damit durch die Verflechtung von Schule und Beruf die Vormachtstellung im sozialen Kontext.

Die Eliminierung der sozial diskriminierenden Ausleseverfahren sieht Undeutsch durch die Substituierung von Aufnahmeprüfungen und Lehrerempfehlungen durch psychologische Tests als möglich an ¹¹³⁾. In Anlehnung an Untersuchungen von Gebauer, Hitpaß und anderen hebt Undeutsch die hohe Korrelation zwischen Testergebnis und zukünftigem Schulerfolg hervor. Ohne nun die methodischen Implikationen dieser Tests kritisch zu durchleuchten – das kann und soll nicht Aufgabe dieser Arbeit sein – kann davon unabhängig jedoch angemerkt werden, daß diese Tests wiederum in einem zu frühen kindlichen Entwicklungsstadium als Selektionsbasis Anwendung finden und daß die damit vollzogene Intelligenz- bzw. Leistungsfähigkeitsmessung wiederum punktuell ist, das heißt, die kognitive Entwicklung durch Lernprozesse exkludiert wird, Intelligenz respektive Leistungskapazität demnach als statische Größe aufgefaßt wird.

In diesem Zusammenhang scheinen einige kurze Bemerkungen über die Elemente einer Theorie kognitiver Entwicklung notwendig zu sein. Nach Baldwin sind jene Theorien als kognitiv zu bezeichnen, die davon ausgehen, daß empfangene Stimuli derart verarbeitet werden, daß

113) Udo Undeutsch, a.a.O., S. 384 ff.

die durch sie vermittelten Informationen exakt extrahiert werden, so daß eine gezielte Reaktion auf den empfangenen Anreiz erfolgen kann. ¹¹⁴⁾ Die zielorientierte Verarbeitung von Stimuli setzt eine kognitive Struktur voraus, die Kohlberg als das Ergebnis von Interaktionsprozessen zwischen der Struktur des Organismus und der Struktur der Umwelt ansieht. ¹¹⁵⁾ Die intellektuellen Fähigkeiten und Grundmuster werden nach der Theorie kognitiver Entwicklung mit der Interaktion des strukturierten Organismus und der Struktur der Umwelt erklärt, wobei in Anlehnung an Piaget unterschiedliche aufeinander aufbauende Stufen der Intelligenzentwicklung betont werden ¹¹⁶⁾; das heißt, die Intelligenz ist nach diesem Konzept aufgrund ständiger Interaktionsprozesse und der sich daraus bildenden Entwicklungsstufen veränderbar. Versucht man auf dieser Basis den Prognosewert eines gemessenen IQ zu analysieren, so kann konstatiert werden, daß der gemessene IQ zwar den Grad der Entwicklungsstufen reflektiert, jedoch über den Endzustand intellektueller Fähigkeiten keine Anhaltspunkte gibt, da über die Verarbeitung sozialer Einflüsse durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt die geistige und soziale Entwicklung steigerbar ist. ¹¹⁷⁾

Eine andere Kritik an Tests als Selektionsbasis bezieht sich auf die den Tests zugrunde liegenden theoretischen Annahmen, unter denen u.a. die Ver-

114) Alfred L. Baldwin, Eine kognitive Theorie der Sozialisation, in: Claus Mühlfeld, Michael Schmid (Hrsg.), Soziologische Theorie, Hamburg 1974, S. 318.

115) Lawrence Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974, S. 9.

116) Derselbe, S. 17 ff.

117) Derselbe, S. 87.

balisierungsfähigkeit als Ausdruck intelligenten Verhaltens eine zentrale Rolle einnimmt, das heißt, Tests sind ähnlich strukturiert wie die Aufnahmeprüfungen, da sie auf bestimmte, nicht jeder sozialen Schicht geläufigen Wertmuster aufbauen, so daß sozial diskriminierende Elemente inhärent sind. Die von Hitpaß u.a. gewonnenen Untersuchungsergebnisse, die die Bedeutung der Tests hinsichtlich einer begabungsorientierten Selektion hervorheben sollen, sind auf den ersten Blick einleuchtend. Berücksichtigt man jedoch den schichtspezifischen Anteil der Kinder in weiterführenden Schulen, so muß man wiederum feststellen, daß Arbeiterkinder im Verhältnis zu ihrer Gesamtpopulation in Gymnasien und Realschulen unterrepräsentiert sind, so daß unter Berücksichtigung der gewonnenen Ergebnisse die Schlußfolgerung gezogen werden kann, daß mit Hilfe von Tests eine leistungsorientierte Selektion vollzogen werden kann, jedoch nur im Rahmen von Mittel- und Oberschichten. Arbeiterkinder werden in aller Regel a priori aufgrund des Testaufbaus und den zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen ausgeschlossen. Die Tests führen damit zu einer Negativauslese, deren Zielerreichungsgrad nicht in der Begabungsförderung zu sehen ist, sondern nur in einer gezielten Leistungsselektion innerhalb der Mittel- und Oberschicht. Damit führt die Selektion zu einer weiteren Kritikan der Säulenschule, so daß in diesem System unter schulorganisatorischen Aspekten Chancengleichheit weder in der formalen noch in der materialen Bedeutung erreicht wird, so daß das bildungspolitische Postulat durchaus "als eine die Realität verschleiernde Fiktion" ¹¹⁸⁾ bezeichnet werden kann. So ist die vielfach erhobene Kritik an der Säulen-

118) Christian von Krockow, a.a.O., S. 122.

schule, die auf eine Erhöhung der Durchlässigkeit einerseits und auf sozial gerechtere Selektion andererseits abhebt, als Element des gegenwärtigen Schulkonzepts zu betrachten, das die Mängel des traditionellen Systems aufheben soll.

Eine vollständige Bewertung des gegenwärtigen Schulsystems hinsichtlich der Erhöhung von Chancengleichheit muß also die Selektivität des Systems zum Gegenstand haben. Wie aus den bisherigen Überlegungen hervorging, sind Aufnahmeprüfungen, Lehrergutachten und psychologische Tests wenig geeignet, eine leistungs- und begabungsorientierte Selektion unabhängig von der sozialen Herkunft zu garantieren, so daß nach neuen Möglichkeiten gesucht werden muß.

Betrachtet man die Struktur des gegenwärtigen Schulwesens, so fällt zunächst wiederum die Dreigliederung auf, die jedoch aufgrund der vielfachen Übergangsmöglichkeiten von einem Schulzweig in einen anderen im Vergleich zum traditionellen System wesentlich transparenter erscheint. Zwar setzt gegenwärtig die Vorselektion wiederum im Anschluß an die Grundschule ein, so daß die Kritik an der frühzeitigen Selektion weiterhin existent bleibt. Jedoch ist der Selektionsmodus gegenüber dem im traditionellen System ein wenig modifiziert worden. Neben dem zu erstellenden Lehrergutachten ist das Elternrecht stärker in den Vordergrund getreten, so daß die Entscheidung für einen Schultypus innerhalb der Sekundarstufe I weitgehend unabhängig vom subjektiven Lehrerurteil erfolgen kann. Sofern die elterliche Entscheidung von den Lehrergutachten derart abweicht, daß beispielsweise die Eltern den

gymnasialen Zweig für ihr Kind in Erwägung ziehen, das Lehrergutachten jedoch die Eignung hinsichtlich der Hauptschule hervorhebt, muß nach geltendem Recht der Elternwille dem Lehrergutachten vorgezogen werden, das heißt, das Kind durchläuft zunächst innerhalb des Gymnasiums ein sogenanntes Probejahr. Unter Einbeziehung des Elternrechtes scheint die im Anschluß an die Grundschule vollzogene Selektion nicht mehr kritisierbar, da formal der Zugang zum Gymnasium geöffnet ist und zudem auch materiell in der Form, daß die in das Lehrergutachten einfließenden Mittelschichtkriterien aufgrund der Ausübung des Elternrechtes an Bedeutung verlieren, so daß der sozial diskriminierende Faktor entfällt. Schließlich muß noch erwähnt werden, daß die bis Anfang der 60er Jahre praktizierten Aufnahmeprüfungen beim Übergang in Gymnasien entfallen sind, bei denen in Analogie zu IQ-Tests bestimmte Wertmuster impliziert waren. Die Aufnahmeprüfungen selbst hatten keine Prognosewirkung hinsichtlich zukünftiger Schulerfolge, wirkten jedoch aufgrund der inhärenten Kriterien sozial diskriminierend.¹¹⁹⁾ So betrachtet scheint die frühe Selektion nicht gegen das Postulat der Chancengleichheit, insbesondere in seiner materiellen Bedeutung zu verstoßen, da die weiterführenden Schulen¹²⁰⁾ unabhängig von der sozialen Herkunft jedem Individuum offenstehen. In diesem Kontext dürfen jedoch die individuellen elterlichen Perzeptionsmuster sowie die für den Besuch weiterführenden Schulen notwendige Motivationsstruktur nicht unberücksichtigt bleiben, das heißt, Eltern müssen die theoretische Chance der Inanspruchnahme weiterführender Schulen wahrnehmen und eine für die

119) Theodor Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, a.a.O. S. 46 ff

120) Im Gegensatz zum Wortlaut des Nordrhein-Westfälischen Kultusministers sollen mit weiterführenden Schulen Realschulen und Gymnasien verstanden werden.

faktische Nutzung notwendige Motivationsstruktur aufweisen¹²¹⁾. Folgt man der in diesem Kontext üblichen Literatur¹²²⁾, so muß ein schichtenspezifisches Gefälle zugunsten von Mittel- und Oberschichten hinsichtlich der elterlichen Entscheidung für eine weiterführende Bildungsinstitution konstatiert werden, das heißt, die Bildungsaффinität von Unterschichten ist im Vergleich zu Mittel- und Oberschichten nicht wesentlich geringer.¹²³⁾ Damit muß unter Berücksichtigung schichtspezifischer Wertorientierungen und daraus unterschiedlicher Bildungsentscheidungen, die unabhängig von kognitiven Fähigkeiten der Kinder vollzogen werden, die Beurteilung über den ersten schulischen Selektionsprozeß dahingehend relativiert werden, daß er zwar gegen das Postulat der formalen Chancengleichheit nicht verstößt, hingegen bei der faktischen Inanspruchnahme zukünftiger Bildungswege, also der materialen Bedeutung von Chancengleichheit sich durchaus als Hindernis herausstellen kann. Neben dieser Vorauslese im Anschluß an die Grundschule muß der Aspekt der laufenden schulischen Selektion berücksichtigt werden. Die Ausführungen von Undeutsch¹²⁴⁾ verweisen auf den hohen Prozentsatz derjenigen, die im weiterführenden Schulsystem das angestrebte Ziel Abitur bzw. mittlere Reife nicht erlangten. Vordergründig betrachtet kann man zu dem Ergebnis gelangen, daß diese laufende schulische Selektion eine gute Ergänzung zu der Vorauslese darstellt und daß somit sichergestellt wird, daß tatsächlich nur die "Begabten" ranghohe Bildungsabschlüsse erlangen können. Gleichzeitig erscheint mit diesem Konzept auch der dynamische Aspekt der Intelligenz bzw. Begabung berücksichtigt worden zu sein, da die Filtrierung der Begabung nun nicht mehr

121) Gertrud Nunner-Winkler, a.a.O., S. 11

122) Eine kritische Auseinandersetzung erfolgt im Kapitel über schichtenspezifische Sozialisation.

123) Susanne Grimm, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966.

124) Udo Undeutsch, a.a.O., S. 388 ff.

punktuell erfolgt, sondern im Zeitablauf, das heißt, Lernprozesse und -effekte hierbei Berücksichtigung finden. Die Plausibilität und damit auch die Rechtfertigung der laufenden Selektion muß jedoch relativiert werden, sobald man die Repetenten- bzw. Versagerquote unter schichtenspezifischen Aspekten analysiert. So wird deutlich, daß Arbeiterkinder im Rahmen der laufenden Ausleseverfahren eher das Gymnasium bzw. die Realschule verlassen, als Kinder der Mittel- und Oberschicht ¹²⁵⁾. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, wenn man versucht, die Gründe zu eruieren, die wesentlich zum Schulversagen beigetragen haben. So geht insbesondere aus der Untersuchung von Hitpaß hervor ¹²⁶⁾, daß primär die sprachlichen Fächer zum Schulversagen führen, das heißt also, daß das dem Schulsystem inhärente Humboldt-sche Bildungsverständnis, das den Schwerpunkt schulischer Ausbildung auf eine sprachlich-philologische Ausbildung legt, sozial diskriminierend selektiert. Hier wird also die Bedeutung der Sprache evident, die nicht als Ausdruck der Intelligenzleistung interpretiert werden darf, in diesem Kontext jedoch als wesentliches Selektionskriterium betrachtet werden muß, indem sie auf Fähigkeiten abhebt, die nur von einer bestimmten Population beherrscht werden. Damit kann aber auch gleichzeitig die These vertreten werden, daß die schulische Selektionskapazität nicht auf eine allgemeine Begabungsförderung abzielt, sondern nur eine, den Elitegruppen inhärente Begabung durch soziale Negativauslese fördern will. Ein anderer Gesichtspunkt, der in diesem Kontext erwähnenswert scheint, ist darin zu sehen, daß aufgrund der vollzogenen Selektion Eltern der Unterschicht beim ersten Schulversagen ihres Kindes eher resignieren und

125) Hans Altendorf, Gerhard Becker, Michael Broda, Klaus Hofemann, Arbeiterkinder an den Hochschulen, Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförderung, Köln 1978, S. 36 f.

126) Udo Undeutsch, a.a.O., S. 394.

die Kinder frühzeitiger aus den schulischen Institutionen nehmen als Eltern aus Mittel- und Oberschichten ¹²⁷⁾. Die schulischen Selektionsmechanismen perpetuieren und stabilisieren also potentielle Milieuschäden, mit denen bereits Arbeiterkinder in weiterführende Schulen eintreten. Der hohe Selektionsgrad, auch in dem gegenwärtigen Schulsystem, verhindert also die Erlangung einer materiellen Chancengleichheit, das heißt, eine von der sozialen Herkunft unabhängige, nach Leistungsaspekten vollzogene Inanspruchnahme weiterführender Bildungsinstitutionen. Das Problem bei der Konzeptualisierung bildungspolitischer Innovationen besteht also in der Modifizierung der bisherigen Selektionskriterien auf die angesichts des Gerechtigkeitsaspektes - jeder soll seiner Leistung entsprechend einen Ausbildungsgang erhalten - natürlich nicht verzichtet werden kann. Solange es keine anderen geeigneten Selektionskriterien gibt, muß zur Minimierung des Problems der Schulaufbau derart modifiziert werden, daß ein Wechsel von einem gewählten Bildungsweg in einen anderen stets möglich ist und daß darüber hinaus für Repetenten bzw. Abgänger aus weiterführenden Schulen Möglichkeiten eröffnet werden, das ursprünglich angestrebte Bildungsziel zu erreichen, das heißt, die Durchlässigkeit des Schulsystems gewinnt bei der fragwürdigen Selektionsform im Kontext der Chancengleichheitsdiskussion an Bedeutung.

Betrachtet man die Struktur des gegenwärtigen Systems, so zeigt die Vielfalt der potentiell zu erwerbenden Bildungsabschlüsse einerseits und die Möglichkeit der Übergänge von einem Schulzweig in einen anderen, der ranghöhere Qualifikation vermittelt andererseits, die

127) Theodor Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, a.a.O., S. 55.

Tendenz der Entsäulung des vertikalen Schulsystems. Die Übergänge selbst hängen jedoch von der Art erworbenen Qualifikation ab, das heißt, Qualifikationsnachweise sind die Voraussetzung für die Aufnahme in eine Bildungsinstitution, die im Vergleich zu einem erworbenen Abschluß ranghöhere Qualifikationen vermittelt ¹²⁸⁾.

Von den bildungspolitischen Innovationen der letzten Jahre ist insbesondere die Reform der Volksschule von 1968 hervorzuheben, nach der eine Teilung der Volksschule in Grund- und Hauptschule vollzogen wurde ¹²⁹⁾ und die Hauptschule als weiterführende Schule in die Sekundarstufe I des Schulsystems integriert wurde. Das inhaltliche Ziel dieser zunächst rein organisatorisch erscheinenden Reformmaßnahme bestand einmal in einer besseren Vorbereitung der Schulabsolventen im Hinblick auf die Arbeits- und Berufswelt, zum anderen in der Möglichkeit, ohne zeitliche Verzögerung einen dem Real-schulabschluß gleichwertigen Qualifikationsnachweis zu erlangen. Das letztere Ziel wurde durch die Einführung der 10. Hauptschulklasse für besonders begabte Hauptschulabsolventen präzisiert und konkretisiert. So vergibt die Hauptschule seit dem Schuljahr 1970/71 zwei Bildungsabschlüsse, den sogenannten Hauptschulabschluß am Ende der neunten Klasse bzw. den mittleren Bildungsabschluß - Fachoberschulreife - am Ende der 10. Klasse ¹³⁰⁾. Mit der Implementierung der 10. Haupt-

128) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des förderativen Bildungssystems, Bonn 1978, S. 10.

129) Hauptschulbericht, Sonderdruck des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen 1978, S. 2.

130) Merkblatt, Sammlung der Bestimmungen über die Versetzung, die Zeugnisse und die Abschlüsse in der Hauptschule des Landes Nordrhein-Westfalen, 6. Aufl. Stand: 1. Januar 1976, S. 4 ff.

schulklasse wurde unter schulorganisatorischen Aspekten eine erhöhte Durchlässigkeit des vertikal gegliederten Schulsystems dadurch erreicht, daß besonders begabten Schülern die Möglichkeit eröffnet wurde, nachträglich einen ranghohen Bildungsabschluß zu erlangen, das heißt, potentiellen Fehlentscheidungen hinsichtlich des Bildungsweges am Ende der Grundschule aufgrund falscher Lehrerbeurteilung respektive elterlicher milieubedingter Fehlentscheidungen können kompensiert werden. Inwieweit damit dem Ziel der Chancengleichheit in seiner materiellen Bedeutung Rechnung getragen wird, soll später auf der Basis empirisch gewonnener Untersuchungsergebnisse dokumentiert werden.

2.3.3 Das Problem der schichtenspezifischen Bildungsungleichheit

Betrachten wir nun im Kontext der Chancengleichheitsdiskussion das Problem schichtenspezifischer Bildungsbenachteiligung der sogenannten Unterschicht. Verfolgt man die quantitative Entwicklung der Schülerzahlen in den weiterführenden Schulen, so wird evident, daß an der im Zeitablauf expansiven Entwicklung nicht sämtliche Sozialgruppen partizipieren, sondern daß insbesondere Arbeiterkinder von dem Besuch weiterführender Bildungszweige ausgeschlossen werden. Dieses Phänomen wird neben dem Argument des Sozialcharakters der Schule mit der schichtenspezifischen Sozialisation erklärt, deren Merkmal die mangelnde Bildungsaffinität der Unterschicht ist ¹³¹⁾. Bevor nun die These von der Bildungsdistanz der Unterschichten sowie die Annahme von der im Sozialisationsprozeß transferierten restringierten Wertvorstellungen näher

131) Susanne Grimm, a.a.O., S. 51 ff.

analysiert werden, scheinen in diesem Kontext zunächst Überlegungen über die Kategorie Schichtung notwendig zu sein. Im üblichen Verständnis versteht man unter sozialer Schichtung die Struktur einer institutionalisierten Ungleichheit ¹³²⁾, die als Urphänomen jeder Gesellschaftsordnung inhärent ¹³³⁾ sei. Bei dem Versuch, die soziale Schichtung einer Gesellschaft zu analysieren, müssen einerseits Faktoren eruiert werden, die Form und Ausmaß der Ungleichheit darlegen und auf der anderen Seite müssen Kriterien erstellt werden, mit der die kognitive Wahrnehmung von Ungleichheit seitens der Gesellschaftsmitglieder ermittelt werden kann, das heißt, es müssen neben den zur Kategorisierung üblichen strukturellen Faktoren, wie Beruf, Einkommen und Schulbildung ¹³⁴⁾ auch mentale Faktoren berücksichtigt werden. So verweisen zwar die erwähnten strukturellen Faktoren auf die Manifestierung von Ungleichheit in Form von Einkommens-, Berufs- und Bildungsunterschieden, jedoch geben sie keine Auskunft "über die mentalen Einflüsse der jeweiligen Schichtungslage auf die Selbst- und Gesellschaftsinterpretation". ¹³⁵⁾ Sofern man die These der schichtenspezifischen Sozialisation und deren Implikationen - insbesondere die der mangelnden Bildungsaffinität der Unterschichten - folgt, muß von dem Zusammenhang zwischen struktureller und mentaler Ungleichheit ausgegangen werden, das heißt,

132) Karl Heinz Hörning, Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Entwicklungslinien, in: Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 182.

133) Melvin M. Tumin, Schichtung und Mobilität, München 1968, S. 34 f.

134) Erwin K. Scheuch, Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, 4. Aufl., Köln und Opladen 1970, S. 68.

135) Claus Mühlfeld, Sprache und Sozialisation, a.a.O., S. 98.

daß die drei Klassifikationskriterien Einkommen, Beruf und Schulbildung auch gleichzeitig zu einem homogenen Zusammenschluß von Individuen auf der Mentalebene führen müssen. Wenden wir uns zunächst dem Erklärungswert einer an struktureller Faktoren vollzogenen Schichtung zu. Nach Auffassung der funktionalistischen Schichtungstheorie ist Schichtung eine universelle Notwendigkeit, die sich aus den verschiedenen Positionen in einer Gesellschaft ergibt, die aufgrund ihrer Bedeutung für das Überleben der Gesellschaft mit unterschiedlichen Belohnungsmengen ausgestattet sind ¹³⁶⁾. Das Schichtungssystem wird nach diesem Verständnis mit den Belohnungsmechanismen des ökonomischen Systems gekoppelt, und gleichzeitig wird eine Bewertung derart vollzogen, daß die Einkommenshöhe mit der Bedeutung des Berufes und der ihn ausübenden Person innerhalb des sozialen Kontexts korreliere. Nach diesem Verständnis ist beispielsweise die Arbeit des Müllfahrers für das Überleben der Gesellschaft funktional weniger notwendig als die Ausübung des Medizinberufes. Gerade dieses Beispiel verdeutlicht meines Erachtens die Fragwürdigkeit, der dem funktionalistischen Ansatz inhärenten Prämissen. Nach welchen Kriterien soll die funktionale Bedeutung eines Berufes für die Gesellschaft festgelegt werden? In diesem Zusammenhang erweist sich die inhaltliche Konkretisierung, der die unterschiedlichen Belohnungsmengen legitimierenden funktionalen Äquivalente problematisch, da bislang keine fundierten Kenntnisse darüber vorliegen, welchen Beitrag die mit unterschiedlichen Belohnungsmengen ausgestatteten Berufspositionen zum Überleben der

136) Kingsley Davis und Wilbert E. Moore, Einige Prinzipien der sozialen Schichtung, in: Heinz Hartmann (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. umgearb. Aufl., Stuttgart 1973.

Gesellschaft beitragen ¹³⁷⁾, das heißt, eine eindeutige Rangordnung der Notwendigkeit einzelner Berufsgruppen für die Gesellschaft, mit der unter Umständen die unterschiedlichen Belohnungsmengen erklärt und legitimiert werden könnten, liegt nicht vor. Die funktionalistische Argumentation wird dann insofern zirkulär, als die Notwendigkeit unterschiedlicher Belohnungsmechanismen aus den funktional Äquivalenten selbst erklärt wird. ¹³⁸⁾ Weiterhin muß in diesem Zusammenhang kritisch angemerkt werden, daß die Bedeutung " Überleben der Gesellschaft" inhaltlich nicht fixiert ist, das heißt, es bleibt in diesem Konzept ungeklärt, ob sich die deklarierte funktionale Notwendigkeit der Berufe auf die Stabilität des Status Quo bezieht oder aber ob die funktionale Notwendigkeit auf einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß bezogen wird oder sogar Systemüberwindung in Form eines "Umsturzes" einbezieht. Solange es keine Mechanismen gibt, die eindeutig die funktionale Bedeutung einzelner Berufe im sozialen Kontext festlegen können, ist dem funktionalistischen Ansatz nur eine die Ungleichheit legitimierende Funktion zuzuschreiben, die sich nicht nur auf die Einkommens- und Berufsunterschiede bezieht, sondern auch auf die unterschiedlichen Bildungsniveaus.

Dahrendorf faßt den Schichtungsbegriff allgemeiner, indem er unter sozialer Schichtung die ungleiche Verteilung der Ränge im sozialen Kontext versteht ¹³⁹⁾.

Damit erklärt Dahrendorf nicht die Ursachen der sozialen

137) Vgl. u.a. Melvin Tumin, Some Principles of Stratification A Critical Analysis, in: Reinhard Bendix and Seymour Martin Lipset, Class, Status and Power. Social Stratification in Comparative Perspective, Second Edition, New York 1966, S. 53 ff.

138) Claus Mühlfeld, Familiensoziologie, Hamburg 1976, S. 88.

139) Ralf Dahrendorf, Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methodik der Soziologie, 3. Aufl., München 1974, S. 337.

Schichtung, sondern konstatiert sie nur auf der Basis von Herrschaftsstrukturen, die in ihren bestehenden Normen und Sanktionen ihren Ausdruck finden ¹⁴⁰⁾, das heißt, das, den Individuen in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung stehende Sanktionspotential konstituiert soziale Schichtung. Während also Funktionalisten auf soziale Belohnungsmengen abzielen, betont Dahrendorf den Herrschaftsaspekt als das entscheidende, die Ungleichheit determinierende Moment, wobei in diesem Ansatz die Frage ungeklärt bleibt, wie sich die Machtunterschiede zwischen Individuen in den gesellschaftlichen Positionen manifestieren können ¹⁴¹⁾, so daß aus der Ungleichheit auf personaler Ebene die soziale Ungleichheit entstehen kann.

Versteht man nun unter sozialer Schichtung eine Ungleichheit, die sich in unterschiedlichen Einkommens- und Berufsverhältnissen sowie in ungleichen Berufs- und Machtpositionen sowie differenten Ausbildungsniveaus manifestiert ¹⁴²⁾, so muß die Frage gestellt werden, inwieweit die angeführten Faktoren einen statistisch-homogenen Zusammenschluß von Individuen in einer Schicht rechtfertigen. Die Problematik dieses Konzepts wird meines Erachtens dadurch deutlich, daß der soziale Status in einer nicht dichotomisch strukturierten Gesellschaft durch Faktoren determiniert wird, die sich in bestimmtem Umfang kompensieren können, das heißt, ein geringes Bildungsniveau kann im Zusammenhang mit der sozialen Verortung des Individuums beispielsweise durch einen relativ hohen ökonomischen Status kompensiert

140) Derselbe, Über den Ursprung ..., a.a.O., S. 26 ff.

141) Erhard Wiehn, Theorien der sozialen Schichtung. Eine kritische Diskussion, München 1968, S. 118.

142) Stefan Hradil, Soziale Schichtung in der Bundesrepublik, München, 1977, S. 10 f.

werden.¹⁴³⁾ Die Schwierigkeit eines auf vermeintlich objektiven Kriterien basierenden Schichtenmodells besteht darin, eine eindeutige Rangfolge der für die Schichtzugehörigkeit entscheidenden Faktoren festzulegen, um das Problem von Statusinkonsistenzen zu umgehen. Gerade in diesem Kontext wird die Fragwürdigkeit struktureller Faktoren als Schichtungs determinanten evident. Die den Gesamtstatus bildenden Einzelstatus können durchaus auseinanderklaffen¹⁴⁴⁾. So hat beispielsweise ein Müllfahrer in aller Regel einen Beruf, der in unserer Gesellschaftsordnung mit geringem Sozialprestige verbunden ist und nur ein geringes Ausbildungsniveau verlangt, dafür aber mit relativ hohem Einkommen ausgestattet ist, beispielsweise im Vergleich zu einem kaufmännischen Sachbearbeiter, dessen Beruf und Ausbildungsniveau dem des Müllersfahrers jedoch überlegen ist. Eine auf der Basis von strukturellen Faktoren vollzogene Schichtung ist also ständig mit dem Problem von Statusinkonsistenzen konfrontiert, die das theoretische Konzept fragwürdig erscheinen lassen. Zwar sind die Faktoren geeignet, die Ungleichheit in der Gesellschaft aufzuzeigen, jedoch ist es äußerst fragwürdig, von dieser Basis ausgehend, eine Klassifizierung und Typisierung der Population vorzunehmen. Ist die Klassifikation schon auf der Basis struktureller Faktoren problematisch, so scheinen Aussagen hinsichtlich schichttypischer Wertorientierungen und Verhaltensstandards den Problembereich weiterhin zu verschärfen. Selbst wenn man von der Gültigkeit der strukturellen Faktoren als schichtbildende Merkmale ausgeht, ist es meines Erachtens unzulässig, eine schichttypische normative Orientierung hieraus abzuleiten. Die Zuordnung zu einer sozialen Schicht garantiert noch nicht,

143) Stanislaw Ossowski, Die Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein, Neuwied und Berlin 1972, S. 59 ff.

144) Stefan Hradil, a.a.O., S. 12.

daß die der Schicht angehörenden Individuen auch adäquate Wertmuster internalisieren, die einerseits die Konzeptualisierung rechtfertigen und andererseits zu Aussagen über schichttypische Verhaltensstandards und Sozialisationsprozesse führen. Die individuell vollzogene soziale Definition der Situation wird zwar durch den ausgeübten Beruf, das Ausbildungsniveau und die Einkommenshöhe beeinflusst, da diese Faktoren die Grundlage für die Entfaltung der Lebenschancen bieten, jedoch müssen meines Erachtens die individuellen Unterschiede bei der Perzeption von Lebenschancen berücksichtigt werden, die von der individuellen Perzeption der Umwelt und der sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten abhängen. Problematisch scheinen mir deshalb generelle Aussagen über das Verhalten der Unterschichten zu sein. Nach herkömmlicher Meinung dient der Beruf dem Arbeiter, weniger der Identitätsfindung als vielmehr der Erwerbschance, das heißt, der Unterschicht wird primär eine materialistische Lebenseinstellung zugeschrieben ¹⁴⁵⁾. Die Gesellschaft erhält einen dichotomischen Charakter ¹⁴⁶⁾, die Arbeiter selbst betrachten sich als "die da unten", ihre beruflichen und sozialen Verhaltensweisen sind eher resignativ als aufstiegsorientiert zu klassifizieren. Die Folge hiervon ist in einem schichttypischen Sozialisationsprozeß zu sehen, der die resignative und materialistische Einstellung reflektiert. Die dem Sozialisationsprozeß inhärenten Wert- und Normmuster manifestieren sich im Gegensatz zu den Wertstandards der Mittel- und Oberschichten in Disziplinierungsmaßnahmen sowie in der mangelnden Anregung der Kinder zur Kreativität und

145) John H. Goldthorpe, David Lockwood, Frank Beckhofer, Jennifer Platt, a.a.O.

146) Heinrich Popitz, Hans Paul Bahrdt, Ernst August Jüres, Hanno Kesting, Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie, Tübingen 1972.

Selbständigkeit¹⁴⁷⁾, wodurch milieubedingte Schäden hinsichtlich zukünftiger Schulerfolge induziert werden. Durch die angebliche Perzeption der dichotomischen Gesellschaftsordnung sowie durch die kognitive Wahrnehmung stark limitierter Aufstiegsmöglichkeiten entsteht bei den Eltern der Unterschicht die sogenannte affektive Distanz gegenüber weiterführenden Schulen einerseits und mangelnde Antizipation der Bildungswege für ihre Kinder andererseits.¹⁴⁸⁾ Mangelnde Bildungsaффinität und unzulängliche Bildungsplanung verhindern bei den Kindern der Unterschicht die Genese einer für den zukünftigen Schulerfolg notwendigen Motivationsstruktur, so daß die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen nicht verwunderlich ist. Die in der Arbeiterschicht vorhandene Begabung wird aufgrund des familialen Umfeldes durch elterliche Fehlentscheidungen hinsichtlich des zu absolvierenden Bildungsweges nicht gefördert.

Die dargelegten Ausführungen über eine schichten-spezifische normative Orientierung scheinen insofern problematisch zu sein, als auf der Basis sozialstruktureller Faktoren ein Rückschluß auf die mentale Komponente gezogen wird, wobei wegen des unterstellten Homogenitätspostulats den Mitgliedern einer sozialen Schicht gleiche Perzeptionsmuster und Verhaltensweisen zugeschrieben werden.¹⁴⁹⁾ Nach diesen Vorstellungen wird eine individuelle soziale Definition der Situation vollständig ausgeschlossen, das heißt, es wird unterstellt, daß es eine schichttypische Definition

147) Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 6. Aufl. München 1973, S. 280.

148) Theodor Loehrke und E. Gebauer, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt 1965, S. 32 und Susanne Grimm, a.a.O., S. 70 und 110 ff.

149) Claus Mühlfeld, Familiensoziologie, a.a.O., S. 91.

von Situation geben kann. Berücksichtigt man jedoch den Einfluß der Berufswelt auf die kognitive Orientierung sowie auf die Selbst- und Gesellschaftsinterpretation, so kann in einer hochmobilen, durch Berufsdifferenzierung charakterisierten Gesellschaft die These einer generellen schichtspezifischen Verhaltensdimension nicht aufrechterhalten werden. Die Vielfalt der Berufe und die damit verbundenen unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten werden zu einem individuell unterschiedlichen Einblick in die Berufsranhierarchie führen und damit auch differenzierte Selbst- und Gesellschaftsinterpretationen evozieren, die zu verschiedenen Sozialisationsprozessen und den zugrundeliegenden Wertmustern führen werden. Die Differenzierung in der Gesellschaft führt dementsprechend zu unterschiedlichen individuellen Perzeptionsmustern, so daß homogene schichttypische Verhaltensattitüden nahezu ausgeschlossen werden können.

Eine aufgrund von strukturellen Faktoren vollzogene Schichtung ist kein Indikator für die normative Orientierung der dieser Schicht zugehörigen Individuen, so daß meines Erachtens andere Faktoren eruiert werden müssen, die die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen erklären können.

In diesem Kontext sei nochmals darauf hingewiesen, daß es äußerst fragwürdig ist, eine Typisierung und Kategorisierung der Population in entsprechende Schichten vorzunehmen, da wegen potentieller Statusinkonsistenzen die strukturellen Faktoren ungeeignet sind und darüber hinaus mentale Faktoren obsolet sind,

die den Sozialschichten zugeschriebene normative Orientierung erklären können. So kann meines Erachtens der Schichtbegriff zwar aus analytischen Gründen deskriptive Anwendung finden, beispielsweise in der Form, daß bestimmte Berufsgruppen eine vorgegebene Einkommensgrenze nicht überschreiten und ein entsprechendes Bildungsniveau für die Berufseinmündung aufweisen, einer der drei Schichten zugeordnet werden, wobei das Problem der Statusinkonsistenz durch Gewichtung der drei Faktoren möglicherweise ausgeschlossen werden könnte; auf das Bildungswesen transponierte schichttypische Verhaltensanalysen können jedoch weder mit einem an strukturellen Faktoren orientierten Schichtungsbegriff noch mit der daraus resultierenden schichtenspezifischen Sozialisationsforschung durchgeführt werden. Solange dem Schichtkonzept ein Homogenitätspostulat zugrunde liegt, soziale Schichtung, also als ein Zusammenschluß sozial-statistisch homogener Gruppen verstanden wird, sind keine exakten Aussagen über die Mentalstruktur, der den einzelnen Schichten zugehörenden Individuen möglich. ¹⁵⁰⁾

Die in der Realität de facto anzutreffende Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen muß meines Erachtens mit der Wertstruktur der Institution Schule und ihren fragwürdigen Selektionsmechanismen erklärt werden. So muß der den schulischen Institutionen inhärente Zentralwert Sprache besonders hervorgehoben werden, da eine Beurteilung der Kinder hinsichtlich zukünftiger Schulerfolge neben den in den Klassenarbeiten erbrachten Leistungen auch aufgrund der Verbalisierungsfähigkeit erfolgt, die je nach Ausprägung das subjektive Urteil des Lehrers bestimmt

¹⁵⁰⁾ René Levy, Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive, Stuttgart 1977, S. 27 ff.

und zwar sowohl in der mündlichen Unterrichts-
beteiligung als auch bei den Klassenarbeiten selbst. Wie
bereits in 2.2 dargelegt wurde, eruierten Sprach-
forscher den sogenannten elaborierten und restringierten
Sprachcode, wobei in Anlehnung an Bernstein der
elaborierte Code den Mittel- und Oberschichten zuge-
schrieben wird, der restringierte Code den sogenannten
Unterschichten, womit also von einer positiven
Korrelation zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und
Sprachmodus ausgegangen wird und zugleich die
Konstituierung des Gesellschaftsbildes durch Sprache
thematisiert wird. In die sprachlich vermittelten
sozialen Angebote würde damit auch die familiäre
Selbst- und Gesellschaftsinterpretation einmünden und
die soziale Definition der Situation durch die
Sozialisatoren die Möglichkeit der Erfahrung der ge-
sellschaftlichen Wirklichkeit des Unterschiedskindes
limitieren. Die Typisierung sozial differenter Sprach-
modi als elaboriert und restringiert signalisiert zu-
gleich das Faktum soziale Ungleichheit im Sinne un-
terschiedlicher Partizipationschancen an weiterführenden
Bildungsinstitutionen, wobei der restringierte Code
zumindest unterschwellig als sozial diskriminierend
gekennzeichnet wird. Diese Stigmatisierung ist nur
auf dem Hintergrund der Identifizierung des elaborierten
Sprachmodus als herrschaftsstabilisierende Hochsprache
möglich, womit dem elaborierten Code eine herrschafts-
legitimierende Funktion zugeschrieben wird. Wie bereits
schon erörtert wurde, können die Theorien nicht aufrecht-
erhalten werden, die den Zusammenhang von Sprache und
Denken hervorheben und damit der den nur restringierten
Code beherrschenden Unterschicht eine Minderbegabung
zuschreiben, die die Unterrepräsentanz dieser Population

im weiterführenden System legitimiert. Die auf dieser Basis vollzogenen Erklärungsansätze können als ex post Interpretationen aufgefaßt werden, mit denen keine Erklärung für unterschiedliche sozial emotionale und kognitive Orientierungsfelder abgeleitet werden kann. Dennoch muß die Bedeutung der Sprache als schulischer Selektionsmechanismus hervorgehoben werden. So wird die Schule häufig als Mittelklasseninstitution bezeichnet ¹⁵¹⁾, die neben der Tradierung und Konservierung herrschaftsstabilisierender Werte den elaborierten Code als Sprachmodus im Prozeß der Wissensvermittlung voraussetzt, also einen Sprachcode wählt, der nicht von der gesamten Schülerpopulation beherrscht wird mit der Folge, daß die davon betroffenen Kinder, sofern sie die Selektion in der Grundschule erfolgreich absolviert haben, aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten aus den weiterführenden Bildungsinstitutionen im Zeitablauf selektiert werden, so daß der geringe Anteil Arbeiterkinder, der das Abitur erlangt, nicht verwunderlich ist. Die Sprache als Selektionskriterium führt damit zu einer sozialen Auslese; das Leistungskriterium bleibt unberücksichtigt. Solange dieser Zentralwert Bestandteil schulischer Institutionen bleibt, wird Chancengleichheit im materiellen Verständnis nicht zu erreichen sein. So kann zwar durch schulorganisatorische Maßnahmen eine Öffnung der Schulsysteme erfolgen, so daß formell der Zugang zu weiterführenden Schulen allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, offensteht. Der erfolgreiche Abschluß scheint angesichts der sozial diskriminierenden Selektionsmechanismen vorwiegend Elitegruppen vorbehalten zu sein. Das Schulsystem evoziert also eine kumulatorische Erziehung

¹⁵¹⁾ Marten Dorrington Shipman, Soziologie der Schule, Düsseldorf 1974, S. 23 ff.

anstelle einer kompensatorischen, die geeignet wäre, Sozialisationsdefizite im sprachlichen Bereich zu eliminieren und zu egalisieren.

Sofern eine leistungsorientierte Selektion erfolgen soll, scheint neben der kompensatorischen Erziehung auch die Modifizierung des Bildungsbegriffes und seines Inhaltes notwendig zu sein. Solange der Humboldtsche Bildungsbegriff den kulturellen Objektivationen inhärent ist, wird aufgrund der geforderten Verbalisierungsfähigkeit stets eine soziale Diskriminierung die Folge bildungspolitischer Implikationen sein. Die Negativauslese im Schulsystem wird in ihrer Effektivität noch dadurch kumuliert, daß andere Bildungsabschlüsse die, die dem Humboldtschen Ideal zugrundeliegenden Normen nicht anstreben, hinsichtlich des mit ihnen verknüpften Sozialprestige dequalifiziert werden. So werden Arbeiterkinder im Gegensatz zu Mittel- und Oberschichtkindern nicht nur durch mangelnde Partizipationsmöglichkeiten am weiterführenden Schulwesen benachteiligt, sondern erlangen aufgrund ihres Bildungsabschlusses auch noch gleichzeitig ein geringeres Sozialprestige, das sich - wie noch zu zeigen sein wird - in der Arbeitswelt perpetuiert. Unter dem Aspekt milieu-bedingter Defizite hinsichtlich schulischer Bildungsmöglichkeiten kann eine soziale Diskriminierung der sogenannten Unterschichten festgestellt werden. Zwar kann dieses Phänomen nicht mit der mangelnden Bildungsaffinität erklärt werden bzw. mit rigiden Wertvorstellungen, die den Bildungsverlauf der Kinder limitieren, sondern mit den schulischen Institutionen selbst, die vorwiegend über Sprache selektieren.

2.3.4 Arbeitswelt und Chancengleichheit ¹⁵²⁾

Die bisherigen Erörterungen thematisierten das Chancengleichheitsproblem vor dem Hintergrund schulischer Institutionen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Selektionsmechanismen. Die angesprochene Problematik muß jedoch aus Gründen der Vollständigkeit um den Aspekt der Arbeitswelt extendiert werden, da die im Schulsystem existierende Ungleichheit möglicherweise durch den Arbeitsmarkt im positiven Sinn aufgefangen werden kann, so daß Arbeiterkinder, denen eine Partizipation am weiterführenden Schulsystem versagt blieb und deshalb ein im Vergleich mit anderen Gruppen geringeres Sozialprestige erzielen werden, diese Nachteile im Arbeitsleben auffangen können. In diesem Kontext ist also die Frage zu stellen, inwieweit der Arbeitsmarkt Mechanismen entwickelt hat, die geeignet sind, die den kulturellen Objektivationen inhärente Ungleichheit zu eliminieren bzw. die Frage zu stellen, inwieweit die Arbeitsmarktmechanismen an die schulischen Mechanismen adaptiert sind und somit Ungleichheit in gleiche Richtung extendieren. Ein anderer Aspekt, der die Einbeziehung der Arbeitswelt in diesem Kontext rechtfertigt, ist darin zu sehen, daß die vielfältigen Berufsrollen zu einer unterschiedlichen Partizipation an Lebenschancen beitragen in Form der Erlangung von Einkommen, Macht und Prestige. ¹⁵³⁾ So ist unter dem Aspekt der Chancengleichheit die Frage zu diskutieren, inwieweit

152) Eine vollständige Analyse und Bewertung der Arbeits- und Berufswelt sowohl auf der Individual- als auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene soll in einem anderen Kapitel erfolgen.

153) Walter Müller, Familie - Schule - Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Opladen 1975, S. 20.

die Berufswelt selbst - vom Leistungsprinzip ausgehend - eine vertikale Mobilität für Leistungswillige zuläßt oder aber inwieweit bereits durch schulische Ausbildungsniveaus zukünftige Berufswege antizipiert werden, die vertikale Mobilität also durch schulische Institutionen reglementiert wird. Folgt man der These Schelskys, nach der schulische Ausbildungsniveaus den zukünftig zu erlernenden Beruf determinieren, so ist die vertikale Mobilität für den einzelnen auf ein Minimum beschränkt. Diese Arbeitsthese soll im folgenden unterstellt werden und anhand empirisch gewonnenen Datenmaterials im nächsten Kapitel überprüft werden. Sofern diese Arbeitshypothese zutrifft, kann vermutet werden, daß die Individuen a priori aufgrund des gewählten Schultyps Rollenerwartungen hinsichtlich zukünftiger Berufspositionen entwickelt haben, das heißt, daß bereits mit der Entscheidung über den Schulzweig eine Berufsantizipation erfolgt. Es wird dann im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfen sein, inwieweit die Arbeitsmarktmechanismen geeignet sind, die antizipierten Erwartungen einzulösen. Unter dem Chancengleichheitsaspekt muß - von der Arbeitshypothese ausgehend - die Folgerung gezogen werden, daß wegen der unterschiedlichen Bewertung schulischer Qualifikationsniveaus und einer daraus resultierenden differenten Bewertung der Berufspositionen die im Schulwesen konstatierte Ungleichheit auf die Berufswelt transferiert wird. Die Kinder, die aufgrund der sozial-diskriminierenden Selektionsmechanismen am weiterführenden Bildungswesen nicht partizipieren können, erlangen ein Ausbildungsniveau, das sie von ranghoch bewerteten Berufspositionen ausschließt. Arbeiterkinder münden

also - wie ihre Väter - in Arbeiterberufe ein; betriebliche und gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten sind für sie nur in engen Grenzen möglich. So hebt W. Müller die hohe Selbstrekrutierungsquote in den Berufsgruppen hervor ¹⁵⁴⁾, die meines Erachtens die Perpetuierung der Ungleichheit in der Arbeitswelt verdeutlicht und den Ideologieaspekt betont. So wird unter anderem in Anlehnung an funktionalistische Schichtungstheorien davon ausgegangen, daß die Ungleichheit in den Berufspositionen das Resultat der unterschiedlichen individuellen Leistungsdispositionen darstellt ¹⁵⁵⁾, das heißt, gleiche Chancen führen wegen differenter individueller Perzeptionsmuster und Leistungswilligkeit eo ipso zur Ungleichheit in der Gesellschaft, die nur den "Tüchtigen" den Weg nach oben eröffnet. Die der Leistungsmessung zugrundeliegenden Wertprämissen bleiben unthematisiert. Die inhaltliche Differenzierung der Schulabschlüsse führt in Verbindung mit der unterschiedlichen Bewertung des Abschlusses folglich zu Ungleichheit in der Berufswelt, in der vertikale Mobilität und damit verbundene Statusveränderung nahezu unmöglich werden .

2.3.5 Die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse in NRW als Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit

Die theoretischen Überlegungen haben bislang verdeutlicht, daß die Realisierung von Chancengleichheit im Nordrhein-Westfälischen Schulwesen äußerst problematisch ist. So können bislang folgende Hypothesen formuliert werden, die mit Hilfe empirisch gewonnener Daten am Beispiel der 10. Hauptschulklasse überprüft werden

154) Walter Müller, a.a.O., S. 59 ff.

155) Walter Müller, a.a.O., S. 32.

sollen.

1. Die Schulorganisation verhindert die Realisation einer materiellen Chancengleichheit
2. Der den schulischen Institutionen zugrundeliegende Bildungsbegriff legitimiert schichtspezifische Ungleichheit
3. Schulische Bildungsabschlüsse transferieren die Ungleichheit auf den Arbeitsmarkt

2.3.5.1 Allgemeine Bemerkungen über die 10. Hauptschulklasse

Die 1968 durchgeführte Volksschulreform deren Ergebnis die Trennung in Grund- und Hauptschule war ¹⁵⁶⁾, wobei die Hauptschule in das System weiterführender Bildungsinstitutionen integriert wurde, erfuhr im Schuljahr 1970/71 eine weitere Modifikation durch die Implementierung von 10. Klassen an Hauptschulen. Mit der Veränderung wird besonders begabten Hauptschülern die Möglichkeit eingeräumt, ohne zeitliche Verzögerung den sogenannten mittleren Bildungsabschluß oder auch Fachoberschulreife genannt, zu erwerben. Der in der 10. Hauptschulklasse vorgebene mittlere Bildungsabschluß entspricht dem Realschulabschluß, dem Abschluß der Vorklasse in der Fachoberschule, dem Abschlußzeugnis der Berufsaufbauschule sowie dem der Berufsfachschule kaufmännischer Richtung und dem Versetzungszeugnis in der Klasse 11 des Gymnasiums ¹⁵⁷⁾. Die Voraussetzung für die Aufnahme in die 10. Hauptschulklasse ist der sogenannte Qualifikationszusatz, der am Ende der Klasse 9 besonders befähigten Schülern ausgesprochen

156) Hauptschulbericht, a.a.O., S. 2.

157) Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Schnellbrief, Düsseldorf Februar 1971, S. 3.

wird. 158)

158) Die folgende Übersicht verweist auf die für den
Qualifikationsvermerk notwendigen Zensuren.

Qualifikation für Klasse 10 gemäß VersO der HS
vom 27. November 70

hier: Ergänzung RdErl. d. KM v. 5.11.75

"11.11: Folgende Schüler erhalten den
Qualifikationszusatz und sind geeignet
für die Aufnahme in Klasse 10 der Haupt-
schule (Aufbauklasse) oder Klasse 10 der
Fachoberschule:

	11.11		11.12			11.13	
	1		2	3	1	2	3
Deutsch	3	3	3	4	3	4	4
Englisch	E3	E3	E4 G3-4	E3	E4 G3-4	E3	E4 G3-4
Mathem.	E3	E4 G3-4	E3	E3	E4 G3-4	E4 G3-4	E3
13 weitere Fächer	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2
		2	2	2	2	2	2
		2	2	2	2	2	2
					2	2	2

"11.14: ... die schulische Entwicklung muß
einen erfolgreichen Besuch der 10. Klasse
der Hauptschule (Aufbauklasse) oder der
Fachoberschule erwarten lassen."

Diejenigen Schüler, die die 10. Klasse mit besonderem Erfolg absolvieren - Voraussetzung hierfür sind wiederum gute Zensuren - erhalten die Berechtigung, in ein Gymnasium bzw. eine Fachoberschule einzumünden. Die Implementierung der 10. Hauptschulklasse führt demzufolge zu einer erhöhten Durchlässigkeit in dem bislang beschriebenen Schulsystem, womit möglicherweise eine Approximation an das viel diskutierte Ziel Chancengleichheit erfolgt. Die fragwürdige Selektion im Anschluß an die Grundschule entweder aufgrund des Lehrerurteils oder der elterlichen Entscheidung kann durch die 10. Klasse positiv ergänzt werden; darüber hinaus haben die Absolventen der 10. Klasse - unter der Prämisse des Konnexes von schulischen Ausbildungsniveaus und Berufseinmündungsmöglichkeiten - größere Chancen relativ ranghohe, mit Prestige ausgestattete Berufe zu erlernen. Schließlich kann konstatiert werden, daß durch die vollzogene Entsäulung des Schulsystems auch dem dynamischen Aspekt des Intelligenz- respektive Begabungsphänomens Rechnung getragen wird. So ist die Konsequenz des am Ende der Grundschule punktuell gemessenen Leistungsniveaus, aufgrund dessen eine unwiderrufbare Zuweisung in eine der Säulenschulen vollzogen wurde, mit den durch die 10. Hauptschulklasse verbundenen Möglichkeiten reparabel. Im folgenden soll mit Hilfe empirischer Daten untersucht werden, inwieweit die mit der 10. Hauptschulklasse verbundenen Möglichkeiten für eine große Schülpopulation realisiert sind respektive für die Mehrzahl der Schüler nur eine theoretische Chance darstellt. Sofern die Thematik beruflicher Wandlungsprozesse in die Systematik schulischer Bildungsabläufe verlagert wird, wird die Frage nach Funktion und Stellenwert der Hauptschule als weiter-

führende Bildungsinstitution mit dem Sachverhalt einer Performanzkrise konfrontiert, das heißt, es muß die Frage gestellt werden, wie der mittlere Bildungsabschluß im System qualifizierender Berufseinmündungsvoraussetzungen perzipiert wird. Hierbei müssen sowohl die Perzeptionsmuster der Hauptschulabsolventen hinsichtlich der Berufserwartungen eingehend analysiert werden als auch die Verhaltensmuster im Kontext sozialer Siebungsprozesse auf der Abnehmerseite, wobei sich die Frage nach Art und Umfang relativer Deprivationen und ihrer Reduktionsmechanismen stellt.

2.3.5.2 Einige Bemerkungen über die Untersuchung

Die durchgeführte Untersuchung erstreckt sich auf vier Städte in Nordrhein-Westfalen ¹⁵⁹⁾, die unter dem

- 159) Durch die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schul-
ämtern standen insgesamt 771 Anschriften zur Ver-
fügung. 59 Adressen wurden für den Pre-Test verwandt,
der für eine potentielle Korrektur des konzipierten
Fragebogens notwendig erschien. (Kurt Holm, Zweck
und Verlauf einer Befragung, in: Kurt Holm, Die Be-
fragung, Bd. 1, München 1975, S. 12 f.) 67 ehemalige
Hauptschüler waren unbekannt verzogen, so daß für
die Hauptuntersuchung 645 Anschriften verblieben,
deren regionale Aufteilung, einschließlich der
Rücklaufquoten, in der folgenden Übersicht darge-
legt wird.

Region	Insgesamt	Rücklauf	
		abs.	%
Horstmar	n= 128	n= 64	50,0
Greven	n= 62	n= 47	75,8
Oberhausen	n= 356	n= 242	68,0
Steinfurt	n= 99	n= 60	60,6
Summe	n= 645	n= 413	64,0

Horstmar, mit ca. 6500 Einwohnern zeichnet sich durch eine mittelständische Wirtschaftsstruktur aus. Neben der Land- und Forstwirtschaft sind Strumpfwaren-fabrikationen, Baumwollweberei und Leuchtenherstellung von besonderer Bedeutung.

Greven (ca. 29000 Einwohner) entwickelte sich in den letzten Jahren von einem Handelsdorf zu einer bedeutenden Industriestadt im Münsterland, die primär durch die Textilindustrie geprägt ist. Die Wirtschaftsstruktur Steinfurts (ca. 32000 Einwohner) ist primär durch mittlere und kleine Handwerksbetriebe geprägt.

Oberhausen (ca. 235000 Einwohner) ist eine typische Industriestadt mit Schwerpunkten in der Eisen- und Stahlindustrie, des Steinkohlenbergbaus und des Maschinenbaus.

Aspekt eines potentiellen Stadt-Land-Gefälles ausgewählt wurden. Zu Beginn der Untersuchung wurden regional unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Erfolgsquoten vermutet. So wurde zunächst die Arbeitshypothese formuliert, daß in industrialisierten Regionen die Inanspruchnahme der 10. Hauptschulklasse aufgrund der hohen Übergangsquote von Grundschulern in weiterführende Schulen bis zu 80 % - nicht so stark sei wie in ländlichen Gebieten, in denen die Übergangsquoten nicht so hoch anzusetzen sind (ca. 50 %). Betrachtet man die Altersstruktur der in die Untersuchung aufgenommenen Schulabsolventen, so kann konstatiert werden, daß die Absolventen der letzten Jahrgänge gegenüber denen der ersten beiden Jahrgangsstufen überrepräsentiert sind. Dieses Phänomen kann auf die Mortalität der Stichprobe zurückgeführt werden, das heißt, ein Großteil der Schulabsolventen der ersten Jahrgänge war durch Heirat bzw. berufliche Veränderung unbekannt verzogen. Als weiteres Erklärungsargument kann die geringe Frequenzierung der 10. Klasse in den ersten Jahren nach der Institutionalisierung angeführt werden, das heißt, die Diffusion der bildungspolitischen Innovation hatte noch keine allgemeine Adaptionfunktion erreicht. Schließlich muß in diesem Kontext die mangelnde Innovationsappetenz der Abnehmerkreise angeführt werden, die dem Ungewißheitsgrad des schulischen Abschlusses gegenüberstand. Mit 45,3 % männlichen und 54,7 % weiblichen Interviewten kann die Untersuchung als geschlechtsspezifisch repräsentativ für Nordrhein-Westfalen angesehen werden.¹⁶⁰⁾ Die Befragung selbst wurde größtenteils anhand eines strukturierten Fragebogens durchgeführt. Der Fragebogen umfaßte neben den üblichen Sozialdaten auch Einstellungsdimensionen zur 10. Haupt-

160) Statistisches Jahrbuch 1976, Stuttgart, Mainz 1976, S. 95.

schulklasse, Fragen über den Erfolgsgrad sowie über den schulischen und beruflichen Werdegang der Hauptschulabsolventen unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen von Erfolg respektive Mißerfolg in den schulischen Institutionen auf die Persönlichkeitsstruktur. Durch Vorgabe von Items wurden die individuellen Einstellungsdimensionen erfaßt, wobei die Intention des Befragten zu jedem einzelnen Item mit der Likert-Skala eruiert wurde.¹⁶¹⁾ Neben der Befragung der ehemaligen Hauptschüler schienen Interviews mit Schlüsselpersonen unumgänglich zu sein, um die Einstellung der Abnehmerkreise zur 10. Hauptschulklasse exakt erfassen zu können. So wurden insgesamt 31 Interviews mit Schlüsselpersonen aus den Sektoren der Privatwirtschaft, des Dienstleistungsgewerbes, des öffentlichen Dienstes und der schulischen Institutionen geführt.

2.3.5.3 Die Organisation der 10. Hauptschulklasse

Bei dem Versuch, die 10. Hauptschulklasse hinsichtlich der Approximation an das bildungspolitische Ziel der Chancengleichheit unter schulorganisatorischen Aspekte zu analysieren, müssen Probleme eruiert werden, die sich aufgrund des organisatorischen Aufbaus ergeben. So kann die 10. Hauptschulklasse in ihrer gegenwärtigen Modalität als Aufbauklasse interpretiert werden, die einerseits begabten Hauptschülern die Möglichkeit eröffnet, einen mittleren Bildungsabschluß zu erlangen und die andererseits sogenannten Rückläufern aus Gymnasien und Realschulen erneut die Möglichkeit eines weiterführenden Bildungsweges konzidiert. Die Zusammensetzung der Klasse 10 aus ehe-

161) Renate Mayntz, Kurt Holm, Peter Hübner, Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, 2. erw. Auflage, Opladen 1971, S. 55 f.

maligen Gymnasiasten und Realschülern sowie bodenständigen Hauptschülern legt aufgrund potentieller Niveauunterschiede ¹⁶²⁾ zwischen den einzelnen Gruppen die Annahme gravierender schulischer Integrationsprobleme nahe, so daß die Eruiierung des quantitativen Anteils ehemaliger Gymnasiasten und Realschüler sowie die Spezifizierung der Integrationsprobleme unumgänglich ist.

Nach den erhobenen Daten beträgt der Anteil ehemaliger Gymnasiasten und Realschüler in der 10. Hauptschulklasse im Durchschnitt 22 %. Eine regional differenzierte Analyse verdeutlicht den ungleich höheren Anteil in Oberhausen mit 28,8 % Rückläufern gegenüber den anderen Einzugsgebieten, in denen die Quoten zwischen 12,7 % in Horstmar und 14,1 % in Steinfurt variieren. Die Datenkonstellation läßt allgemein die positive Appetenz gegenüber der 10. Hauptschulklasse von Gymnasiasten und Realschülern hervortreten, das heißt, schulisches Versagen in weiterführenden Bildungsinstitutionen wird durch den Eintritt in die 10. Hauptschulklasse und den angestrebten mittleren Bildungsabschluß zu kompensieren versucht. Während in der ehemaligen Hauptschule diesen Schülern eine Partizipation am weiterführenden Bildungswesen in Form eines "zweiten Anlaufs" versagt blieb, wird ihnen nun durch die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse die Möglichkeit eingeräumt, einen ranghohen Bildungsabschluß nachträglich zu erlangen. Damit erfüllt die 10. Klasse an Hauptschulen einerseits das Ziel, die in der Hauptschule vorhandenen latenten Begabungsrreserven zu wecken und zu fördern und sie trägt auf der anderen Seite dazu bei, das vertikal gegliederte

162) Die Niveauunterschiede zwischen den Schülergruppen hinsichtlich des Leistungsstandes können aufgrund der schultypischen Lehrpläne, die auf differente Abstraktionsniveaus und Anspruchsprofile abheben, vermutet werden.

Schulsystem durchlässiger zu gestalten, indem das System für sogenannte Versager in weiterführenden Schulen noch Partizipationsmöglichkeiten bei der Erlangung anderer ranghoher Bildungsabschlüsse einräumt. Hinsichtlich des diesem Schulkonzept zugrundeliegenden Begabungsbegriffes kann vermutet werden, daß der dynamische Aspekt stärker betont wird, da die Konsequenzen von Fehlentscheidungen im frühen Kindesalter unter Berücksichtigung von Lernprozessen nun zu einem späteren Zeitpunkt möglich sind. Damit scheint auf den ersten Blick eine Annäherung an das bildungspolitische Ziel Chancengleichheit erreicht zu sein.

Betrachten wir nun die Probleme, die sich aus dem organisatorischen Aufbau der 10. Hauptschulklasse ergeben. Durch die diffuse Zusammensetzung der 10. Klassen aus ehemaligen Gymnasiasten, Realschülern und bodenständigen Hauptschülern ergeben sich nach Auskunft von Hauptschullehrern neben sozialen auch enorme schulische Integrationsprobleme. Die sozialen Probleme sind nach Angaben der Lehrkräfte das Resultat anfänglich fehlender sozialer Kontakte im Klassenverband, stellen jedoch in aller Regel nicht das Hauptproblem dar, da sie sich im Zeitablauf erübrigen. Wichtiger und für die Lehrkräfte problematischer sind die schulischen Integrationsprobleme, die in Form unterschiedlicher Leistungsniveaus insbesondere in den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch virulent werden. Die angesprochene Problematik kann nach überwiegender Meinung der Hauptschullehrer auf die unterschiedliche Handhabung der Qualifikationsvergabe in der 9. Hauptschulklasse zurückgeführt werden. In den durchgeführten Interviews wird deutlich, daß an einigen Hauptschulen der vom Kultusministerium erlassene

Zensurenspiegel ¹⁶³⁾ als Qualifikationskriterium zugrunde gelegt wird, an anderen Hauptschulen der Qualifikationszusatz nur dann vergeben wird, wenn die Schüler neben den erforderlichen Leistungsnormen einen erfolgreichen Abschluß in der 10. Klasse erwarten lassen. Die unterschiedliche Intensität der Positivselektion im Anschluß an die 9. Klasse führt zu unterschiedlichen Bildungsniveaus in der 10. Klasse, mit denen sich die Lehrkräfte konfrontiert sehen. Ferner muß in diesem Kontext die Fragwürdigkeit der Zensurengebung insbesondere hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit als ein das Problem verschärfendes Element hervorgehoben werden. So sagt beispielsweise die Zensur gut im Fach Englisch relativ wenig über den tatsächlichen Leistungsstand des entsprechenden Schülers aus, da die Kriterien der Zensurengebung von Lehrer zu Lehrer differieren und möglicherweise ein Schüler mit der Note befriedigend einen höheren Wissensfundus und Leistungsstand im Fach Englisch aufweist als ein anderer Schüler mit der Note gut, der von einem anderen Lehrer beurteilt wurde. ¹⁶⁴⁾ Schließlich muß bei der Zensurengebung berücksichtigt werden, daß die Bewertung schulischer Leistungen neben der potentiellen Subjektivität im Kontext des Klassenverbandes erfolgt, so daß ein gut in einer leistungsschwachen Klasse mit einem geringeren Wissensfundus verbunden sein kann als ein befriedigend in einer leistungsstarken Gruppe.

Die Problematik unterschiedlicher Qualifikationsniveaus in der 10. Hauptschulklasse wird schließlich noch durch die sogenannten Rückläufer verschärft, die in aller Regel trotz Versagens in den weiterführenden Bildungsinstitutionen in den genannten Fächern einen höheren

163) Vgl. S. 78 in diesem Text

164) Karlheinz Ingenkamp, Möglichkeiten ... a.a.O., S. 409 ff.

Leistungsstand aufweisen als die bodenständigen Hauptschüler. Das Problem - als Resultat der rechtlichen Voraussetzung für den Übergang in die 10. Hauptschulklasse -, mit dem sich die Hauptschullehrer konfrontiert sehen, besteht darin, einen Wissensfundus zu eruieren, von dem im Hinblick auf einen effizienten Unterricht einerseits und hinsichtlich der für den mittleren Bildungsabschluß notwendigen Normerreicherung andererseits ausgegangen werden kann. Die Folge eines hieraus resultierenden mittleren Anspruchsniveaus kann zu Über- bzw. Unterforderungen gewisser Schüler führen, so daß bei potentielltem Wechsel in Gymnasien bzw. Fachoberschulen die betroffenen Schüler, wie noch zu zeigen sein wird, mit erheblichen Problemen konfrontiert werden.

Die schulischen Integrationsprobleme wurden auch von den befragten Schülern selbst bestätigt. 60 % der Interviewten gaben an, daß sie beim Übergang in die 10. Hauptschulklasse mit erheblichen Fächerproblemen konfrontiert worden seien, wobei das Fach Englisch mit 45 % der Angaben stark aus dem Fächerkanon herausragt. Interessant in diesem Kontext ist die Tatsache, daß ca. 70 % der Befragten die Ansicht vertraten, daß die Vorbereitung auf die 10. Klasse optimal gewesen sei und daß die Integrationsprobleme primär auf eigene Nachlässigkeit zurückzuführen seien. Damit könnte man den Hauptschulabsolventen ein hohes Maß an Selbstkritik zusprechen. Die gewonnenen Ergebnisse scheinen einer Modifikation derart zu bedürfen, daß die fachspezifischen Integrationsprobleme differenziert nach Schulentlassjahren analysiert werden müssen.

Tabelle 1
(Angaben in Prozent)
Schulentlaßjahre

	1972	1973	1974	1975	1976
Integra- tionspro- bleme	16,9	16,4	16,8	48,9	49,3

Die Tabelle verdeutlicht einen exponentiellen Anstieg der Integrationsprobleme im Zeitablauf. Zusätzlich muß in diesem Kontext die Zensurendifferenz zwischen den Abschlußzeugnissen der 9. und 10. Klasse erwähnt werden, die im Durchschnitt in sämtlichen Fächern von 0,8 im Schuljahr 1971/72 auf 2,0 im Schuljahr 75/76 angestiegen ist.

Die sich im Zeitablauf verschärfenden Integrationsprobleme sind meines Erachtens das Resultat der disparaten Qualifikationsvergabe in der 9. Klasse, der gegenwärtigen Arbeitsmarktlage sowie der Interdependenz beider Faktoren. In den durchgeführten Interviews mit Hauptschullehrern konnte eine laxer Handhabung der Qualifikationskriterien eruiert werden, die seit 1975 möglicherweise mit dem limitierten Lehrstellenangebot zu erklären ist. Dieses Phänomen legt die Vermutung nahe, daß viele Lehrkräfte angesichts der rezessiven Arbeitsmarktlage und der damit verbundenen Verknappung an Ausbildungsplätzen den Schülern die Möglichkeit einer schulischen Weiterbildung konzедieren, um auf diese Weise die Probleme der Jugendarbeitslosigkeit zu minimieren. Die Lehrkräfte werden in ihrer Entscheidung

möglicherweise von der anhaltenden Diskussion geleitet, daß mit höheren Bildungsabschlüssen gute Berufseinmündungsmöglichkeiten verbunden sind. Die steigende Anzahl der Schüler mit Qualifikationsvermerk in den letzten Jahren (ca. 30 %) scheint ein weiteres Indiz für die modifizierte Handhabung der Qualifikationsvergabe in der 9. Klasse zu sein. Dieser tendenziellen Niveausenkung steht jedoch nur eine mangelnde Adaptionkapazität in der 10. Klasse gegenüber, das heißt, in dieser Jahrgangsstufe wird ein Unterricht praktiziert, der sich an den zur Erlangung des mittleren Bildungsabschlusses notwendigen Leistungsnormen orientiert. Das Resultat der gegenläufigen Entwicklungen in den beiden Schultypen ist der hohe Grad schulischer Integrationsprobleme, der zusätzlich durch das Schülerverhalten selbst in gleiche Richtung verschärft wird. So kann nach Auskunft der in der 10. Klasse unterrichtenden Lehrer eine im Zeitablauf sinkende Leistung und Lernmotivation sowie eine veränderte Motivations- und Erwartungsstruktur der Schüler der letzten Jahrgänge gegenüber denen der ersten Jahrgangsstufe konstatiert werden. Die Intention zum Besuch der 10. Hauptschulklasse bestand in den Anfangsjahren primär in der Weiterbildungswilligkeit hinsichtlich eines Gymnasial- bzw. Fachoberschulabschlusses in Verbindung mit der Erlangung ranghoher Bildungsabschlüsse (90 %). In den letzten Jahren ist hingegen eine Zielverlagerung derart eingetreten, daß die 10. Hauptschulklasse von vielen Schülern verstärkt als Übergangsphase angesehen wird. So führt das limitierte Lehrstellenangebot vielfach dazu, daß die Schüler die 10. Klasse als kompensatorische Instanz zur Bewältigung des Jugendarbeitslosenproblems ansehen und bei der Schuleinmündung weniger davon ausgehen, eine weiterführende Bildungsinstitution zu besuchen.

Die in der 10. Klasse auftretenden Integrationsprobleme verdeutlichen als weiteres Faktum die Folgen des diskontinuierlichen Aufbaus des Hauptschulsystems sowie die Unverträglichkeit verschiedener Schulabschlüsse in einem Schulsubsystem. Die Lern- und Lehrinhalte der Hauptschule in den Klassen 5 bis 9 sind zwar gegenüber den Lehrplänen der ehemaligen Volksschule stärker auf die Vermittlung eines allgemeinen Bildungsniveaus bezogen ¹⁶⁵⁾, womit den Anforderungen einer hochtechnisierten Industriegesellschaft Rechnung getragen werden soll, weisen jedoch in ihrer praktischen Umsetzung gegenüber Realschulrichtlinien enorme Defizite auf, die sich insbesondere in den sprachlichen Fächern artikulieren. Die mangelnde Durchsetzbarkeit der in den Hauptschulrichtlinien erhobenen Bildungsansprüche kann damit erklärt werden, daß sich Lehrer hinsichtlich eines effizienten Unterrichts an dem Leistungsniveau und Wissensfundus der Schülermehrheit orientieren müssen, die möglicherweise bei vollkommener Realisierung der Lehrpläne mit der "Verwissenschaftlichung des Lernens" überfordert wäre ¹⁶⁶⁾. Aus diesem Dilemma resultiert möglicherweise die Disparität zwischen Zielnorm und Istanforderungen, so daß die Erwartungshaltung der Schüler wie die der Lehrer einer Neuorientierung im Hinblick auf die Institutionellen Leistungsanforderungen in der 10. Klasse bedarf. Die Problematik verdeutlicht auch gleichzeitig den Zielkonflikt innerhalb des bestehenden Hauptschulsystems. Das erklärte Ziel der Hauptschule besteht nach wie vor in der Vermittlung einer betriebsnahen Ausbildung, die in der 9. Klasse abgeschlossen und Grundlage für die berufsbezogenen Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II sein

165) Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31 b, Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 2, Fachbezogene Reformen, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972, S. 9ff.

166) Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Die Wirtschaft zur Hauptschulkrise, Köln 1977, S. 14.

soll ¹⁶⁷⁾. Die Curricula der Hauptschule in den Klassen 5 bis 9 sind dementsprechend stark an der Berufs- und Arbeitswelt orientiert. Die Ziele des mittleren Bildungsabschlusses orientieren sich hingegen an qualifizierten beruflichen und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II.¹⁶⁸⁾ Das Fächerangebot ist gegenüber der Hauptschule breiter gestreut und die Lerninhalte sind auf ein höheres Niveau fixiert. Dadurch, daß in der Hauptschule beide Bildungsabschlüsse erworben werden können, in den Klassen 5 bis 9 jedoch primär berufsorientierte Curricula angeboten werden, ergeben sich für Schüler, die in die Klasse 10 einmünden, enorme Integrationsprobleme, da sie plötzlich mit solchen Leistungsnormen konfrontiert werden, zu deren Bewältigung der Informationsstand nicht hinreichend ist. Faßt man die bislang gewonnenen Ergebnisse zusammen, so kann konstatiert werden, daß die 10. Hauptschulklasse zu einer Entsäulung des vertikal gegliederten Schulsystems beiträgt und sich somit dem Ziel der Erreichung einer formalen Chancengleichheit annähert. Die aus der sozialen Struktur resultierenden Integrationsprobleme einerseits sowie die unterschiedliche Handhabung der Qualifikationskriterien andererseits lassen jedoch auf Probleme hinsichtlich des materiellen Chancengleichheitsaspekts schließen. Organisatorisch-institutionelle Maßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit in der materialen Dimension scheinen wenig effizient zu sein, da die inhaltlichen Probleme vollständig exkludiert werden.

2.3.5.4 Die Erfolgsquote in der 10. Hauptschulklasse

Die Erfolgsquote in der 10. Hauptschulklasse ist im

¹⁶⁷⁾ Christoph Führ, Schule (Aufbau) in, Leo Roth (Hrsg.) Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München 1976, S. 339.

¹⁶⁸⁾ Ebenda.

Kontext von Chancengleichheitsdiskussionen sowie im Zusammenhang mit der Thematisierung von Offenheit und Durchlässigkeit im Bildungswesen insofern von Bedeutung, als über den erfolgreichen Abschluß in dieser Institution auf die materiale Dimension geschlossen werden kann, das heißt, es soll mit dem gewonnenen Datenmaterial die Frage erörtert werden, inwieweit der mit der Institutionalisierung der 10. Klasse verbundene Gedanke der Durchlässigkeit als Potentialität respektive als Realität betrachtet werden kann. Unter der Erfolgsquote in der 10. Klasse soll im folgenden nicht der normale Abschluß in Form des mittleren Bildungsabschlusses verstanden werden, sondern ein qualifizierter Abschluß, der besonders befähigten Absolventen der 10. Klasse die Möglichkeit eröffnet, in die gymnasiale Oberstufe einzutreten. Die Voraussetzungen für den schulischen Übergang bestehen neben der Erstellung eines Lehrergutachtens, in mindestens befriedigenden Zensuren in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik¹⁶⁹⁾.

Insgesamt erlangten 68,7 % der befragten Hauptschulabsolventen in der Klasse 10 den Qualifikationsvermerk. Aufgrund dieser Datenkonstellation kann festgestellt werden, daß die mit der Institutionalisierung der 10. Klasse angestrebten Ziele, Förderung latenter Begabungsreserven, Realisierung von materieller Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Schulsystems, erreicht worden sind. Schülern, die die 10. Hauptschulklasse im Hinblick auf einen ranghohen Bildungsabschluß und der damit verbundenen Partizipation am weiterführenden Bildungswesen angestrebt haben, wird mit dieser bildungspolitischen Maßnahme nicht nur eine

169) Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Schnellbrief a.a.O., S. 4

theoretische Partizipationschance eingeräumt, sondern aufgrund der hohen Erfolgsquoten auch die faktische Inanspruchnahme. Damit trägt die bildungspolitische Innovation der materialen Dimension des Chancengleichheitsbegriffes Rechnung, eine These, die zusätzlich mit den Erfolgsquoten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schulabsolventen untermauert werden kann. Folgt man der üblichen schichtspezifischen Sozialisationsforschung und den von Bildungspolitikern hieraus abgeleiteten Thesen über schichtenspezifische Bildungsbenachteiligung, so müßten Kinder aus Angestelltenfamilien, deren Eltern primär Realschul- bzw. Gymnasialbildung aufweisen, stärker an der Qualifikation partizipieren als Arbeiterkinder, deren Eltern vorwiegend die Volksschule absolviert haben. Ein derartiger Zusammenhang konnte in der durchgeführten Untersuchung nicht festgestellt werden.

Tabelle 2

(Angaben in %)

Schulbildung des Vaters - Erfolgsgrad der Kinder

Schulbildung	Qualifikation	
	erreicht	nicht erreicht
Volksschule ohne Abschluß	63,0	37,0
Volksschule mit Abschluß	68,0	32,0
Realschule	77,0	23,0
Handelsschule	100,0	-
Gymnasium ohne Abschluß	50,0	50,0
Gymnasium mit Abschluß	66,0	34,0
Akademische Ausbildung	71,0	29,0

Unabhängig von der sozialen Herkunft ist eine gleichmäßige Verteilung der Erfolgsquoten auf die "sozialen Schichten" zu konstatieren. Eine schichtenspezifische Benachteiligung der Lernfähigkeit beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Sprachcodes und/oder unterschiedlicher Wertorientierungen und daraus resultierender schichtenspezifischer Verhaltensdispositionen konnte nicht eruiert werden. Die vorliegende Datenkonstellation ist meines Erachtens ein weiteres Indiz für die Fragwürdigkeit der Deduktion schichtenspezifischer Benachteiligung aus strukturellen Faktoren. Allein die Tatsache, daß Arbeiterkinder an weiterführenden Schulen im traditionellen Verständnis unterrepräsentiert sind - die hohe Übergangsquote von Grundschulern in weiterführende Schulen (ca. 60 % bis 80 %) läßt im übrigen eine gegenläufige Tendenz vermuten - bzw. Mittel- und Oberschichtkinder in der Hauptschule unterrepräsentiert sind, vermag nichts über schichttypische Wertorientierungen auszusagen. Unter der Annahme, daß die Hauptschule eine weiterführende Bildungsinstitution darstellt, zeigen die erhobenen Daten die Unhaltbarkeit der These von der mangelnden Bildungsaffinität der Unterschicht. Vollzieht man die Typisierung nach den Kriterien Schulbildung und erlerntem Beruf des Vaters, so sind es - vom Bildungsniveau des Vaters ausgehend - 89 % Unterschichtkinder, die die 10. Klasse besuchen, geht man vom erlernten bzw. ausgeübten Beruf des Vaters aus, so besuchen 55,2 % bzw. 73,6 % Unterschichtkinder die 10. Klasse.

Tabelle 3

(Angaben in Prozent)

Erlerner Beruf des Vaters

Horstmar Greven Oberhausen Steinfurt insgesamt

ungelernt	19,0	26,7	12,5	12,7	17,7
Fach- arbeiter	54,0	51,1	61,3	57,1	55,9
Industrie- kaufmann	23,8	20,0	18,2	22,2	21,1
Abteilungs- leiter	1,6	2,2	4,2	3,2	2,8
Aka- demiker	1,6	-	3,8	4,8	2,5
Summe	100	100	100	100	100

Tabelle 4

(Angaben in %)

Ausgeübter Beruf des Vaters

Horstmar Greven Oberhausen Steinfurt insgesamt

ungelernt	15,9	15,5	7,1	12,7	12,8
Fach- arbeiter	34,9	44,4	49,0	41,3	42,4
Industrie- kaufmann	27,0	17,8	18,0	19,0	20,5
Abteilungs- leiter	1,5	6,7	5,4	4,8	4,6
Aka- demiker	3,2	-	2,9	6,3	3,1
Rentner	17,5	15,6	17,6	15,3	16,5
arbeits- los	-	-	-	0,6	0,1
Summe	100	100	100	100	100

Tabelle 5

(Angaben in %)

Schulbildung des Vaters

Horstmar Greven Oberhausen Steinfurt insges.

Volks- schule ohne Ab- schluß	-	2,2	3,3	3,2	2,2
Volks- schule mit Ab- schluß	90,5	93,3	80,8	82,5	86,8
Real- schule	3,1	2,2	7,5	1,6	3,6
Handels- schule	-	2,3	0,8	3,2	1,6
Gymna- sium ohne Abschluß	3,2	-	1,3	4,8	2,3
Gymna- sium mit Ab- schluß	1,6	-	2,1	-	0,9
Univer- sität	1,6	-	4,2	4,7	2,6
Summe	100	100	100	100	100

Die eruierten Daten verweisen auf die Bedeutung schulischer Sozialisationsprozesse, die es scheinbar ermöglichen, familiäre Sozialisationsdefizite zu egalieren respektive zu minimieren, indem die Hauptschule einerseits latente Begabungsreserven weckt und fördert und indem die Institutionen Gymnasium und Realschule andererseits durch leistungsorientierte Selektion Schüler in jene Bildungsinstitution verweisen, die ihren Fähigkeiten adäquat sind. Ein Indiz für die hohe Selektionsfähigkeit der weiterführenden Bildungseinrichtungen scheint die relativ hohe Rücklaufquote zu sein, die auch eine spezifische Verhaltensdimension von Eltern und Schülern derart widerspiegelt, daß schulische Anpassungsprobleme eher in der Hauptschule zu bewältigen seien als in Gymnasien bzw. in Realschulen. Unter den angeführten Aspekten scheint durch die Integration der 10. Hauptschulklasse in das bestehende Schulsystem Chancengleichheit in beiden Dimensionen realisiert worden zu sein, wobei sich die formale Dimension in der Öffnung der Säulenschule zeigt, und der materiale Aspekt in der faktischen Inanspruchnahme der 10. Klasse in Verbindung mit der hohen Erfolgsquote. Die aus der Datenstruktur resultierenden Konklusionen müssen jedoch realtiviert werden, wenn die Erfolgsquoten in den untersuchten Regionen separat analysiert werden sowie ihre Entwicklung in einzelnen Jahrgangsstufen einer genauen Analyse unterworfen wird.

Tabelle 6
Regionale Erfolgsquoten
(Angaben in %)

	Horstmar	Greven	Oberhausen	Steinfurt
erreicht	85,7	73,3	61,7	75,0
nicht erreicht	14,3	26,7	38,3	25,0
Summe	100	100	100	100

Aufgrund der Datenkonstellation könnte vordergründig betrachtet die These formuliert werden, daß latente Begabungsreserven eher in ländlichen als in industrialisierten Regionen vorhanden sind. Die These könnte mit der räumlichen Entfernung von Schul- und Wohnort begründet werden. So entsteht für Schüler in ländlichen Regionen aufgrund der notwendigen Busfahrten zu den weiterführenden Institutionen vielfach eine physische Belastung, der eine Anzahl von Schülern nicht gewachsen ist, so daß diese Gruppe von der Partizipation an weiterführenden Schulen weitgehend ausgeschlossen wird. Interviews mit Hauptschullehrern verweisen jedoch auf unterschiedlich praktizierte Selektionskriterien als Hauptfaktor für den differenten Erfolgsgrad, so daß die gewonnenen Ergebnisse weniger als Resultat des Stadt-Land-Gefälles interpretiert werden können, sondern vielmehr als Ergebnis der disparat gehandhabten Selektionskriterien in der 9. Hauptschulklasse angesehen werden müssen.¹⁷⁰⁾ So kann - wie noch später zu zeigen sein wird - die These formuliert werden, daß die laxe Handhabung der Qualifikationsvergabe zu inneren Widersprüchen im Hauptschulsystem führt, die die Realisation des Chancengleichheitszieles gefährden. So wird die faktische Inanspruchnahme der 10. Hauptschulklasse sowie der potentielle Erfolg durch die dem Schulsystem inhärenten und von den Lehrkräften praktizierten Selektionsmechanismen determiniert, die aufgrund der diffusen Handhabung zur Disparität im Hauptschulsystem führen. Versucht man die Erfolgsquoten in Abhängigkeit von den Jahrgangsstufen zu analysieren, so kann im Zeitablauf eine sinkende Tendenz konstatiert werden. Erlangten im Schuljahr 1971/72 84 % der Absolventen die Qualifikation, so ist dieser Anteil

170) Vgl. die Ausführungen in 2.3.5.3

im Schuljahr 1975/76 auf 64 % gesunken. Die Datenstruktur verdeutlicht meines Erachtens die mangelnde Anpassung der 10. Hauptschulklasse an veränderte Bedingungen für die Qualifikationsvergabe in der 9. Hauptschulklasse. Wie bereits angezeigt wurde, tendieren die Lehrkräfte in der 9. Klasse aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation dazu, die für den Qualifikationsvermerk notwendigen Leistungsnormen zu entschärfen, um auf diese Weise den Schülern die Möglichkeit zu geben, über einen relativ ranghohen Bildungsabschluß einen günstigen Berufseinstieg zu erlangen. Aufgrund der situationsbedingten Veränderung in der 9. Klasse, die mit einem tendenziell sinkenden Leistungsniveau korrespondieren, werden bei den Schülern möglicherweise Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Berufs- und Bildungschancen evoziert, die in der 10. Klasse nicht eingelöst werden können. So vertreten die in der 10. Klasse unterrichtenden Hauptschullehrer die Ansicht, daß bei entsprechender Adaption an die situationsbedingte Mutation in der 9. Klasse die 10. Klasse als Schulzweig weiterführender Bildung an Glaubwürdigkeit verlieren würde, insbesondere dann, wenn Schüler aus der Klasse 10 in die gymnasiale Oberstufe einmünden und in diesem Schultypus aufgrund eines unzureichenden Leistungs- und Wissensfundus den Anforderungen nicht gewachsen wären, das heißt, aufgrund der Realisation von faktischer Chancengleichheit, insbesondere beim Übergang in weiterführende Schulzweige, sehen sich die Lehrer in der 10. Klasse verpflichtet, das Leistungsniveau dem der Realschule bzw. dem des Gymnasiums (Klasse 10) anzupassen und aufrechtzuerhalten. Unter dem Gesichtspunkt der Förderung latenter Begabungsreserven sind meines Erachtens die Maßstäbe in der Klasse 10 positiv zu be-

werten; jedoch muß die in der 9. Klasse evozierte Erwartungsstruktur berücksichtigt werden, die bei Nichteinlösung zu individuellen Deprivationen führen kann. In diesem Zusammenhang wird zu untersuchen sein, inwieweit Reduktionsmechanismen vorhanden sind, die die Genese individueller Deprivationen a priori minimieren.

Unter der Berücksichtigung sämtlicher in diesem Kontext relevanten Faktoren scheint durch die Implementierung der 10. Hauptschulklasse aus schulischer Sicht eine Realisierung von Chancengleichheit möglich zu sein. Die mit der Institutionalisierung der 10. Klasse verbundenen Implikationen - Entsäulung des Schulsystems durch Öffnung der Bildungswege und durch Modifikation der notwendigen Zugangsvoraussetzungen sowie durch schichtunabhängige Förderung latenter Begabungsreserven - tragen der bildungspolitischen Zielsetzung Rechnung. Eine vollständige Bewertung dieses Problems kann jedoch erst unter Berücksichtigung der Abnehmerkreise erfolgen, das heißt, es muß die Frage erörtert werden, inwieweit der schulischen Reformmaßnahme eine hinreichende Innovationsappetenz des Arbeitsmarktes sowie der weiterführenden Bildungsinstitutionen gegenübersteht. Damit muß die Diskussion um die Erlangung und Erhöhung von Chancengleichheit um die Verhaltens- und Reaktionsweisen der Abnehmerkreise erweitert werden. Erst durch die Einbeziehung dieser Institutionen kann der Stellenwert der 10. Hauptschulklasse im Bildungssystem verdeutlicht werden, indem analysiert wird, inwieweit der per Gesetz der 10. Hauptschulklasse zugeschriebene mittlere Bildungsabschluß eine faktische Anerkennung findet, das heißt, inwieweit durch die Verhaltensweisen der Abnehmerkreise der Abschluß in der 10. Klasse als gleichwertig neben dem Real- und Gymnasialabschluß (10. Klasse) angesehen werden kann.

II. Die Effizienz von Bildungsmaßnahmen

1. Allgemeine Bemerkungen über Bildungsindikatoren

Bereits mit der Genese kultureller Objektivationen wurde die Bedeutung der Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext anerkannt. Diskussionen ergaben sich jedoch hinsichtlich der anzustrebenden Bildungsziele. So schreibt Weber ¹⁾ dem Bildungswesen eine Reproduktionsfunktion zu, das heißt, die Bildungsinstitutionen sollen den Individuen Fähigkeiten vermitteln, die die Partizipation am gesellschaftlichen Leben unter der Berücksichtigung der Stabilisierung von Herrschaft ermöglichen. Die Webersche Position muß vor dem Hintergrund seiner Analyse bürokratischer Herrschaft verstanden werden, nach der bürokratische Organisationen verstärkt den Wandel der Erziehungs- und Bildungsziele von der sogenannten kultivierten Bildung zur Fachbildung evozieren. Während in der feudalen Herrschaftsstruktur das Bildungsziel in der Erziehung der Individuen zu einer "kultivierten" Lebensführung bestand ²⁾, trat mit der Genese bürokratischer Organisationen ein Wandel der Bildungsinhalte derart ein, daß in kulturellen Objektivationen Individuen fachlich ausgebildet werden sollten, um die Entwicklung bürokratischer Organisationen zu gewährleisten, das heißt, der moderne Bürokratismus ist nach Weber nur dann existenzfähig, wenn den Organisationen ein ausreichendes Potential an Fachkräften bereitgestellt wird. ³⁾ Gleichzeitig wird das Problem sozialer Schichtung und der damit verknüpften differenten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisiert, da erworbene Bildungszertifikate zwar die Zugangsvoraussetzung zur Einmündung in die Berufsranghierarchie schaffen, jedoch

1) Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, 5. revidierte Auflage, Tübingen 1972, S. 576 ff.

2) Max Weber, a.a.O., S. 578

3) Max Weber, a.a.O., S. 576

gleichzeitig aufgrund ihrer unterschiedlichen Bewertung als Selektionsmechanismus im Statuszuweisungsprozeß angesehen werden müssen.

Durkheim ⁴⁾ sieht die Funktion der Bildungsinstitutionen in der Vermittlung gesellschaftlicher Wert- und Normstruktur einerseits sowie in der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten andererseits. Damit betont Durkheim im Gegensatz zu Weber verstärkt die Bedeutung schulischer Sozialisationsprozesse, mit denen auch gleichzeitig durch Adaptionsprozesse gesellschaftlicher Wandel impliziert wird. Die Gemeinsamkeit der Durkheimschen und Weberschen Position besteht neben dem Erkennen der Bedeutung von Bildung für gesamtgesellschaftliche Prozesse in dem Faktum der Herrschaftsstabilisierung und Legitimierung. Während Weber expressis verbis auf die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Hierarchie und Herrschaft durch Bildungsinstitutionen hinweist, verdeutlicht Durkheim diesen Aspekt durch die Betonung schulischer Sozialisationsprozesse. Versucht man, aus den beiden Positionen bildungspolitische Ziele abzuleiten, so könnten diese etwa folgendermaßen formuliert werden.

1. Bildung ist aus gesamtgesellschaftlicher Sicht zur Aufrechterhaltung des ökonomischen Wachstums für jedes Individuum notwendig (Schulpflicht).
2. Bildungsinstitutionen haben den Schulpflichtigen Wert- und Normmuster zu vermitteln.
3. Bildungsinstitutionen müssen Selektionskriterien entwickeln, die eine Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnisse sichern.

4) Emile Durkheim, Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972

Betrachtet man das deutsche Schulwesen, so muß man feststellen, daß diese Zielsetzung durch die Versäulung des Schulsystems und den praktizierten Selektionsmechanismen, die zu einer hohen Selbstrekrutierungsrate der Eliten führen, den Bildungsinstitutionen vollkommen inhärent ist. Die zunächst im organisatorischen Bereich anzusiedelnde Dreiteilung des Schulwesens, die durch eine entsprechende inhaltliche Differenzierung der Bildungsinhalte und der vergebenen Zertifikate vervollständigt wird, soll einerseits eine zielgerichtete, an der Berufsranghierarchie orientierte Wissensvermittlung bewirken und andererseits die soziale Ungleichheit legitimieren. Durch den 1973 erschienenen OECD-Bericht wurde auf die Rückständigkeit des deutschen Schulsystems einerseits sowie auf seinen sozial-diskriminierenden Charakter andererseits verwiesen ⁵⁾. In Anlehnung an die bereits Mitte der 60er Jahre geführte Diskussion über die dem Schulwesen inhärente Ungleichheit verdeutlicht der Bericht die anhaltende schicht- und geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligung. Damit wird bereits seit Mitte der 60er Jahre eine Änderung der bildungspolitischen Zielsetzung eingeleitet, deren Impetus primär in der Realisierung von Chancengleichheit zu sehen ist; ein Ziel, das vom deutschen Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen fixiert wird. ⁶⁾ Nach dieser Auffassung wird Chancengleichheit nicht durch Nivellierung realisiert, sondern durch das frühzeitige Erkennen individueller Leistungsunterschiede und eines darauf aufbauenden, nach Leistungsaspekten differenzierten Bildungsangebotes, mit dem eine optimale individuelle Förderung erfolgen kann. ⁷⁾

5) Klaus Hüfner (Hrsg.), Bildungswesen: mangelhaft.
BRD - Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt a.Main 1973, S. 68 ff.

6) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, 4. Aufl., 1972, S. 30.

7) Ebenda.

Gleichzeitig wird in dem Strukturplan die Bedeutung der Bildung sowohl für die personale als auch für die gesamtgesellschaftliche Ebene betont. Erst durch Bildung wird das Individuum befähigt, seine ihm zustehenden demokratischen Rechte wahrzunehmen, sich über Kommunikation und Verbalisierungsfähigkeit der Außenwelt darzustellen, Probleme und Konflikte ohne physische Gewaltsamkeit auszutragen und zu lösen, etc.. Dem Beitrag, den die Schule für das personale System leistet, steht der Beitrag für die Gesamtgesellschaft gegenüber. Durch die Wissensvermittlung und die entsprechende Qualifikationsvergabe leistet die Schule einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Evolution, indem sie einerseits dem ökonomischen System qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellt, die angesichts eines ökonomischen Wachstums und damit einhergehenden technischen Fortschritts in der Lage sind, technische Innovationen zu evozieren bzw. sie zu beherrschen und indem das Schulsystem andererseits durch die Entwicklung "innerer Werte" im sozio-kulturellen und politisch-administrativen System ein Potential zur Verfügung stellt, das von seiner "ethischen" Auffassung her an der Evolution und nicht an der Revolution der Gesellschaft interessiert ist.⁸⁾ Die Realisation dieser recht anspruchsvollen Zielvorgabe, die sowohl den formalen als auch den materialen Aspekt der Chancengleichheit abdeckt, setzt jedoch einerseits ein Schulsystem voraus, das eine individuelle von der sozialen Herkunft unabhängige Begabungsförderung realisieren kann, und andererseits ein Gesellschaftssystem, das in sämtlichen Teilbereichen den Individuen Partizipationsmöglichkeiten entsprechend der Bildungsabschlüsse einräumt, so daß die mit der schulischen Qualifikation verbundene individuelle Selbst-

8) Urs Isenegger, Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung, München 1977, S. 24 ff.

verwirklichung in der Gesellschaft nicht nur eine rudimentäre theoretische Chance darstellt. Sollte dies der Fall sein, so produziert das Bildungssystem – wie noch zu zeigen sein wird – ein Krisenpotential, das möglicherweise die staatlichen Ordnungsprinzipien in Frage stellt und zu einem Legitimationsdefizit des Staates führt. Auf der Basis dieser Zielvorgabe ist schließlich ein Bildungssystem entstanden, das sich gegenüber dem traditionellen Typ durch erhöhte Durchlässigkeit und größerer Partizipation von Arbeiterkindern an weiterführenden Schulen auszeichnet. Dieser bildungspolitischen Zielsetzung scheint durch die Implementierung der 10. Hauptschulklasse aus schulischer Perspektive Rechnung getragen worden zu sein. Im folgenden sollen Indikatoren entwickelt werden, mit denen unter Berücksichtigung der formalen und materialen Dimension von Chancengleichheit der Zielerreichungsgrad der bildungspolitischen Maßnahmen eruiert und fixiert werden kann.

Die Problematik bei der Konzeptualisierung von Bildungsindikatoren besteht in der Ermittlung adäquater Bezugsgrößen, die den Bedingungen der Indikatorenbildung genügen müssen. So ist Ruge ⁹⁾ der Ansicht, daß soziale Indikatoren im Kontext der Wohlfahrtsrelevanz sozialpolitischer Implikationen konzipiert werden müssen, das heißt, eine sozial-politische Maßnahme muß hinsichtlich ihres Beitrags zur gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrtssteigerung analysiert werden, so daß der Output einer Maßnahme Bezugsgröße für den Indikator wird. Für die Konzeptualisierung von Bildungsindikatoren schlägt

9) Rainer Ruge, Ziele und Ergebnisse der Bildungspolitik. Ansätze zu einem System von Bildungsindikatoren, in: Wolfgang Zapf (Hrsg.), Lebensbedingungen in der Bundesrepublik, Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung Frankfurt a. Main 1977, S. 747.

Ruge die Erfolgs- bzw. Mißerfolgsquoten in den entsprechenden Schulzweigen vor, da die Wohlfahrtsrelevanz durch die symbolische Bedeutung der Bildungsabschlüsse evident wird: Die Bezugsgrößen sind mithin zur Indikatorbildung geeignet ¹⁰⁾ und reflektieren gleichzeitig den Grad der realisierten Chancengleichheit. Versucht man den Output bildungspolitischer Maßnahmen zu quantifizieren, kann man in Anlehnung an Ruge von der Quantität der vergebenen Bildungsabschlüsse ausgehen oder aber von individuellen Kompetenzen, wobei aus Gründen der Einfachheit die Quantifizierung des Bildungspotentials anhand vorgegebener Bildungsabschlüsse vollzogen wird. ¹¹⁾ Eine auf diese Weise angestrebte Messung des Bildungsbestandes in einer Gesellschaft kann meines Erachtens zu keinem Indikator führen, mit dem das Bildungssystem vollständig analysiert werden kann. So würde der Indikator zwar den Anteil von Gymnasiasten, Real- und Hauptschülern im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung bzw. zur Schülerpopulation wiedergeben ¹²⁾ und könnte auch anhand von Zeitreihenanalysen die quantitative Entwicklung im Bildungswesen widerspiegeln; Aussagen über potentielle Niveauänderungen der Bildungsabschlüsse einerseits und über die faktische Einlösung der erworbenen Qualifikationen durch den Abnehmerkreis andererseits, sind in diesem Konzept jedoch nicht möglich, das heißt, die materiale Dimension wird vollkommen ausgeblendet. Sofern der Versuch unternommen wird, Bildungsindikatoren zu konzipieren, kann der Hauptaspekt nicht auf der quantitativen Entwicklung im Bildungswesen liegen, sondern auf der Erfüllung der qualitativen Funktion, indem potentielle Qualifikationsniveauveränderungen sowie Verhaltens- und Reaktions-

10) Rainer Ruge, a.a.O., S. 765

11) Rainer Ruge, a.a.O., S. 767

12) Wolfgang Zapf, SPES- Indikatorentableau - 1976, in: Wolfgang Zapf (Hrsg.) Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung, Frankfurt a. Main - New York 1977, S. 92 f.

weisen der Abnehmerkreise, insbesondere bei bildungspolitischen Innovationen, aufgezeigt werden. Ruge weist zwar auf die Notwendigkeit der Implikationen qualitativer Aspekte hin¹³⁾, schließt sie jedoch bei der Konzeptualisierung der Bildungsindikatoren mit dem Hinweis aus, daß Informationen hierüber kaum zur Verfügung stünden. Da meines Erachtens eine vollständige Beurteilung des bildungspolitischen Ziels Chancengleichheit erst durch die Einbeziehung qualitativer Faktoren erfolgen kann, soll im folgenden der Versuch unternommen werden, neben der quantitativen Dimension auch qualitative Aspekte im Kontext der 10. Hauptschulklasse unter Berücksichtigung der Abnehmerkreise zu analysieren. Die Effizienz von Bildungsmaßnahmen muß unter quantitativen und qualitativen Aspekten in dreifacher Hinsicht analysiert werden. Erstens muß die Effizienz bildungspolitischer Innovationen für das personale System erörtert werden, das heißt, es muß die Frage diskutiert werden, inwieweit die schulpolitische Neuerung für das einzelne Individuum ein erhöhtes Maß an Chancengleichheit darstellt. Zweitens muß die Effizienz der Bildungsmaßnahme für das ökonomische System betrachtet werden, das heißt, es muß überprüft werden, in welchem Umfang ein dem Bedarf entsprechendes qualifiziertes Arbeitskräfteangebot zur Verfügung gestellt wird. Drittens schließlich müssen aus der Interdependenz des personalen und ökonomischen Systems die hieraus generierenden gesellschaftlichen Effekte in die Überlegungen einbezogen werden, das heißt, die Wohlfahrtsrelevanz einer spezifischen Bildungsreformmaßnahme kann erst aufgrund ihrer Wirkung auf die gesellschaftlichen Subsysteme vollständig bewertet werden.

13) Rainer Ruge, a.a.O., S. 769

2. Quantitative Aspekte

Versucht man den Beitrag der 10. Hauptschulklasse zur Erhöhung von Chancengleichheit im Schulsystem unter quantitativen Aspekten zu analysieren, so müssen folgende Indikatoren formuliert werden:

1. der Anteil der Hauptschulabsolventen mit Qualifikationsvermerk in der 8. Klasse an der Gesamtheit der Absolventen,
2. die Übergangsquote in die 10. Klasse,
3. der Anteil der Absolventen in der Klasse 10 mit Qualifikationsvermerk.

In Anlehnung an Ausführungen über den schichten-spezifischen Sozialcharakter der Schule, der zu einer schicht- und geschlechtsspezifischen Benachteiligung der Schülerpopulation führt ¹⁴⁾, muß die Erfolgsquote in der 10. Klasse geschlechts- und schichtspezifisch analysiert werden, das heißt, es muß eruiert werden, inwieweit die Sozialschichten geschlechtsspezifisch im Verhältnis zu ihrer in der Stichprobe vorhandenen Gesamtpopulation an der Erfolgsquote partizipieren. Als Index für die soziale Herkunft werden die Schulbildung sowie ausgeübter und erlernter Beruf des Vaters zugrundegelegt. Der nächste relevante Faktor in diesem Kontext ist die Erfolgsquote der Rückläufer aus Gymnasien und Realschulen, die den Grad der Durchlässigkeit des Systems verdeutlicht. Weiterhin muß unter qualitativen Aspekten der Werdegang der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß dargelegt werden, das heißt, es muß der Anteil der Schulabsolventen ermittelt werden, der im Anschluß an die 10. Klasse in ein Gymnasium, eine Fachoberschule bzw. direkt

14) Dieter Görs, Soziale Herkunft der Schüler und Ungleichheit der Bildungschancen, Daten und Fakten zur Sozialstruktur im Bildungswesen, in: WSI-Mitteilungen, Heft 5, Köln 1975, S. 237 ff.

in den Beruf einmündet. Die erhobenen Daten verdeutlichen dann die faktische Partizipation im weiterführenden Bildungswesen sowie die damit verbundene Durchlässigkeit des Schulsystems. Schließlich müssen noch die Erfolgsquoten der Hauptschulabsolventen in Gymnasien respektive Fachoberschulen erhoben werden, die ein Indiz für die faktischen Weiterbildungsmöglichkeiten von Hauptschülern darstellen und damit auch wiederum gleichzeitig den Grad der Durchlässigkeit des gesamten Schulsystems signalisieren.

2.1 Allgemeiner Erfolgsgrad in der Hauptschule

Der Anteil der Hauptschulabsolventen mit Qualifikationsvermerk in der 9. Klasse beträgt nach Angaben der befragten Hauptschullehrer ca. 30 %. Betrachtet man die temporäre Entwicklung der Erfolgsquoten in der 9. Klasse für Nordrhein-Westfalen, so kann eine Steigerung von 24,4 % im Schuljahr 1970/71 auf 30,1 % im Schuljahr 1975/76 konstatiert werden ¹⁵⁾, bei einem Rückgang der Schülerpopulation von 131592 im Schuljahr 1970/71 auf 106239 im Schuljahr 1975/76. Die Zahlen verdeutlichen ein großes Potential von Begabungsreserven in der Hauptschule, dem durch die Institutionalisierung der 10. Klasse die Möglichkeit eingeräumt wird, einen relativ ranghohen Bildungsabschluß zu erlangen, mit dem gleichzeitig eine günstige Basis für den Berufseintritt geschaffen wird, sofern man von der Interdependenz schulischer Abschlüsse und Einmündung in die Berufsranghierarchie ausgeht. Während diesen nach schulischen Bewertungskriterien begabten Schülern im traditionellen System der Besuch einer weiterführenden Bildungsinstitution versagt blieb, wird ihnen durch die Reform

15) Hauptschulbericht. Sonderdruck des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, 1978, Anlage 7.

der Hauptschule die Möglichkeit eingeräumt, an gesellschaftlicher Hierarchie zu partizipieren. Die Chance, sei sie nun theoretischer oder faktischer Natur, wurde im Schuljahr 1974/75 in Nordrhein-Westfalen von ca. 54 % der qualifizierten Hauptschulabsolventen der 9. Klasse genutzt. Damit beträgt der Anteil der Hauptschüler in der 10. Klasse im Jahre 1975/76 zur Gesamtschülerzahl in der Klasse 9 des Vorjahres ca. 15 %. ¹⁶⁾ 45,2 % dieser Schüler erlangte 1975/76 den Qualifikationsvermerk in der Klasse 10. Nach den selbst erhobenen Daten beträgt dieser Anteil durchschnittlich 68,7 %. Die Differenz zwischen den Daten der eigenen Erhebung und denen des Ministeriums für Nordrhein-Westfalen kann möglicherweise auf die Stichprobenauswahl zurückgeführt werden, aber auch auf falsche Angaben der befragten Schüler, von denen möglicherweise ein Großteil den erlangten Abschluß in Klasse 10 mit einem qualifizierten Abschluß gleichsetzt. Trotz der vorhandenen Divergenz verweisen die eruierten Daten auf den enorm hohen Erfolgsgrad in der 10. Klasse, der eine faktische Partizipation latenter Begabungsreserven im weiterführenden Bildungssystem vermuten läßt. Der Indikator reflektiert gleichzeitig die Durchlässigkeit des Schulsystems von und nach oben, das heißt, Kinder, die in einen von der Gesellschaft gering bewerteten Bildungsweg einmündeten - sei es aufgrund fragwürdiger Lehrergutachten oder falscher elterlicher Entscheidungen - werden aufgrund der frühzeitig vollzogenen Selektion in keine "Bildungssackgasse" geraten, sondern können wegen der Transparenz des Systems zu ranghoch bewerteten Bildungsabschlüssen gelangen.

Eine geschlechtsspezifische Analyse der erhobenen Daten

16) Hauptschulbericht a.a.O., Anlage 7.

ergab, daß bei einem Verhältnis von 45,4 % Jungen und 54,6 % Mädchen in der Gesamtstichprobe 49 % Jungen und 51 % Mädchen die Qualifikation erlangten. Geht man zunächst von der geschlechtsspezifischen Verteilung der Gesamtstichprobe aus, so wird deutlich, daß Eltern für den Bildungsweg ihrer Töchter eine relativ hohe Bildungsbereitschaft aufweisen, die die These über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse und damit verbundener geschlechtstypischer Rollenerwartungen in Frage stellt. ¹⁷⁾ Das alte Klischee, nach dem Eltern eine frühzeitige Heirat ihrer Töchter antizipieren und deswegen ranghohe Bildungsabschlüsse für unnötig erachten, scheint meines Erachtens überholt und analysebedürftig zu sein. Ohne im einzelnen die Gründe und Motive für ein mögliches neuformuliertes Rollenverständnis der weiblichen Jugend zu analysieren - die Problematik würde die Thematik dieser Arbeit weit überschreiten -, sei in diesem Zusammenhang jedoch darauf hingewiesen, daß die Bedeutung einer qualifizierten Ausbildung angesichts der tendenziell zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen verstärkt wahrgenommen und auch faktisch umgesetzt wird. Der Wunsch von Frauen, eine Berufstätigkeit aufzunehmen, kann möglicherweise mit einem neuen Verständnis von Ehe und Familie erklärt werden, das heißt, über die Berufstätigkeit und der damit verbundenen Berufsqualifikation wird die Bedeutung des Berufes in das weibliche Rollenverständnis einmünden und im Rahmen der antizipatorischen Sozialisation zu einer Neuinterpretation herkömmlicher Geschlechterrollenidentitätsmuster führen. ¹⁸⁾ Die Longitudinalstudien von Pfeil verweisen eindeutig auf ein verändertes Rollenbewußtsein. Waren 1964 noch 57 % der 23-jährigen der Meinung, daß die Mutter ständig zu

17) Gisela Helwig, Zwischen Familie und Beruf, Die Stellung der Frau in beiden deutschen Staaten, Köln 1974, S. 20

18) Claus Mühlfeld, Familiensoziologie, a.a.O., S. 126

Hause bleiben soll, vertraten 1969 nur noch 35 % der 23-jährigen diese Ansicht ¹⁹⁾, das heißt, über die Berufstätigkeit und der damit verbundenen Erhöhung von Lebenschancen mündet der Beruf als zentrale Kategorie in das Selbstverständnis der Frau ein.

Zwar stellen die Mädchen im Verhältnis zu ihrer Gesamtpopulation noch keinen überproportionalen Anteil im weiterführenden Bildungswesen dar, sind aber auch nicht unterrepräsentiert, wie die Tabelle 1 verdeutlicht.

19) Elisabeth Pfeil, "Männliche" und "weibliche" Rollendynamik und unausgetragene Konflikte, in: Zeitschrift für Soziologie, 1975, S. 399.

Tabelle 1

Schülerzahlen in Grund- und Hauptschulen, Realschulen
und Gymnasien 1975 in Nordrhein-Westfalen

Quelle: Statistisches Jahrbuch 1977, S. 326

Geschlecht	Grund- und Hauptschulen		Realschulen	
	abs.	%	abs.	%
männlich	909385	51,7	143844	46,3
weiblich	850948	48,3	166633	53,7
Summe	1760333	100	310477	100

Geschlecht	Gymnasien		Summe	
	abs.	%	abs.	%
männlich	283992	51,2	1337221	50,9
weiblich	270526	48,8	1288107	49,1
Summe	554518	100	2625328	100

Die Daten verdeutlichen einen tendenziellen Wandel der dem Sozialisationsprozeß zugrundeliegenden Wertstrukturen hinsichtlich der elterlichen Bildungswilligkeit für ihre Töchter.

Betrachten wir nun die soziale Herkunft der Absolventen der 10. Hauptschulklasse mit Hilfe der Faktoren Schulbildung, erlerntem und ausgeübtem Beruf des Vaters. Bereits in I 2.3.4.5 wurden die Erfolgsquoten in Abhängigkeit von den drei genannten Kriterien dargelegt. Die Datenstruktur verdeutlichte unabhängig von der sozialen Herkunft einen hohen Erfolgsgrad, der die Thesen über die mangelnde Bildungsaffinität der Unterschichten fragwürdig und überholungsbedürftig erscheinen ließ. In den folgenden Tabellen werden die in I 2.3.4.5 dargelegten Daten in der Weise modifiziert, daß der schichtspezifische Anteil des Erfolgsgrades dem Anteil an der Gesamtstichprobe gegenübergestellt wird.

Tabelle 2
(Angaben in %)

Schulbildung Vater	Qualifikation erreicht nicht erreicht		Schichtspezi- fischer An- teil an der Grundgesamt- heit
Volksschule ohne Ab- schluß	2,5	3,2	2,7
Volksschule mit Ab- schluß	83,4	84,9	83,9
Realschul- abschluß	6,0	4,0	5,4
Handels- schulab- schluß	1,8	-	1,2
Gymnasial- bildung ohne Ab- schluß	1,4	3,2	2,0
Abitur	1,4	1,6	1,5
Hochschul- abschluß	3,5	3,2	3,3
Summe	100	100	100

Tabelle 3
(Angaben in %)

Erlerner Be- ruf des Vaters	Qualifikation		Schichtspezi- fischer Anteil an der Grundge- samtheit
	erreicht	nicht erreicht	
Un- und ange- lernter Arbeiter	17,0	11,0	15,1
Facharbeiter	55,8	63,8	58,3
Technische u. kaufmännische Angestellte	19,8	20,5	20,0
Leitende Ange- stellte	4,2	1,6	3,4
Akademiker	3,2	3,1	3,2
Summe	100	100	100

Tabelle 4

(Angaben in %)

Ausgeübter Beruf des Vaters	Qualifikation erreicht nicht erreicht		Schichtspezifischer Anteil an der Gesamtstichprobe
Un- und angelernter Arbeiter	11,0	8,7	10,3
Facharbeiter	41,8	52,8	45,2
Technische und kaufmännische Angestellte	20,2	18,1	19,6
Leitende Angestellte	7,1	-	4,9
Akademiker	3,2	3,1	3,2
Rentner	16,3	17,3	16,6
Arbeitslose	0,4	-	0,2
Summe	100	100	100

Auch von diesen Daten ausgehend, wird die Fragwürdigkeit der üblichen Aussagen über die mangelnde Bildungsaффinität der Unterschichten deutlich, da erstens ein hoher Anteil von Arbeiterkindern in der 10. Klasse zu konstatieren ist und zweitens der erfolgreiche Abschluß in der Klasse 10 diesem Anteil nahezu entspricht. Zwar kann gegen diese Dateninterpretation vordergründig der Einwand erhoben werden, daß Mittel- und Oberschichtkinder a priori in eine weiterführende Bildungsinstitution, beispielsweise in Realschulen bzw. Gymnasien einmünden, hingegen Arbeiterkinder primär die Hauptschule besuchen, so daß die These der mangelnden Bildungsaффinität der Arbeiterschichten durchaus aufrechterhalten werden kann. Dieser Einwand scheint meines Erachtens nur unter der Prämisse haltbar zu sein, daß die Hauptschule eine bildungspolitische Sackgasse darstellt, die Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Absolventen ausschließt. Jedoch ist die Hauptschule besonders durch die Implementierung der 10. Klasse als eine weiterführende Bildungsinstitution anzusehen. Die hohe Rekrutierungsquote aus den Arbeiterschichten läßt vielmehr eine spezifische Perzeption der den anderen Bildungsinstitutionen inhärenten sozial diskriminierenden Selektionsmechanismen - beispielsweise die hohe Verbalisierungsfähigkeit - vermuten, die die Eltern der "Unterschicht" veranlassen, den weiterführenden Bildungsweg über die Hauptschule zu wählen, um auf diese Weise schulisches Versagen ihrer Kinder und damit einhergehender Deprivation möglichst zu vermeiden. Weitere Gründe, die für die Wahl dieses Bildungsweges ausschlaggebend waren, werden noch an anderer Stelle ausführlich thematisiert. In diesem Kontext soll der Hinweis genügen, daß die Datenstruktur einen hohen Erfolgs-

grad der Arbeiterkinder in der 10. Klasse reflektiert, so daß Chancengleichheit in der materialen Dimension erreicht scheint.

2.2 Rückläufer und Erfolgsquote

Versuchen wir nun die Bedeutung der 10. Hauptschulklasse als Auffangbastion für solche Schüler zu ermitteln, die das angestrebte Ziel in Gymnasien nicht erlangt haben. Die Rücklaufquote einerseits sowie der Erfolgsgrad dieser Schüler andererseits betonen die Bedeutung der 10. Hauptschulklasse als weiterführende Schulinstitution zur Erlangung der bildungspolitischen Zielsetzung, indem die gewonnenen Daten darauf verweisen, inwieweit dieser Schultypus geeignet ist, Schülern, die den spezifischen Selektionsmechanismen des traditionellen weiterführenden Bildungswesens nicht standhalten konnten, einen "neuen Anlauf" zu konzedieren. Die erhobenen Daten verweisen in diesem Kontext auf den Grad der Durchlässigkeit und auf den Zielerreichungsgrad, das heißt, es kann aufgrund der empirisch gewonnenen Ergebnisse die Frage erörtert werden, inwieweit das Schulsystem auch sogenannten Versagern in weiterführenden Bildungszweigen erneut eine Möglichkeit der Partizipation an ranghohen Bildungsabschlüssen einräumt. Die Problematisierung der bildungspolitischen Zielvorgabe darf also nicht auf die Zugangsvoraussetzungen und den Erfolg in der jeweiligen Bildungsinstitution beschränkt bleiben, sondern muß um die Durchlässigkeit des Systems sowie den Grad der angestrebten Qualifikation extendiert werden. Die in der Stichprobe ermittelte Rücklaufquote beträgt 22 %. Von den Rückläufern erlangten 74 % den Qualifikationszusatz; damit stellt diese Gruppe einen Anteil von 24,1 % an

sämtlichen Schülern dar, die die Klasse 10 mit einem qualifizierten Abschluß absolvierten. Im Verhältnis zum Anteil an der Gesamtstichprobe ist die Erfolgsquote der Rückläufer größer als die der bodenständigen Hauptschüler. Dieses Phänomen kann mit dem schulischen Leistungsniveau in der 10. Klasse erklärt werden - insbesondere mit dem Anspruchsniveau der sprachlichen Fächer -, dem sich ehemalige Gymnasiasten leichter anpassen können als Hauptschüler, da die Rückläufer bereits in Gymnasien mit einem hohen Leistungsniveau konfrontiert wurden, von dem sie nun in der 10. Klasse profitieren können, das heißt, der Wissensfundus ist trotz des Versagens in der weiterführenden Bildungsinstitution größer als der von bodenständigen Hauptschülern, die - wie bereits dargelegt wurde - aufgrund der laxen Handhabung der Qualifikationsvergabe in der 9. Klasse relativ unvorbereitet auf das Leistungsniveau in die Klasse 10 einmünden. Möglicherweise ist auch die Motivation und der Lerneifer der Rückläufer größer als der der übrigen Schüler, da die 10. Klasse als kompensatorische Instanz für schulisches Versagen in Gymnasien aufgefaßt wird, das heißt, aufgrund der erfahrenen schulischen Mißerfolge und der damit verbundenen Konsequenzen wird die 10. Klasse als letzte Möglichkeit zur Erlangung eines ranghohen Bildungsabschlusses angesehen, so daß eine relativ hohe Motivation im Hinblick auf die Zielerreichung induziert wird, die zu dem insgesamt hohen Erfolgsgrad führt. Die soziale Herkunft der Rückläufer wird in den Tabellen 5 bis 7 wiedergegeben.

Tabelle 5

(Angaben in %)

Schulbildung des Vaters	Rückläufer ja nein		Anteil an der Grund- gesamtheit
Volksschule ohne Ab- schluß	3,3	2,5	2,7
Volksschule mit Abschluß	75,6	86,2	83,9
Realschulab- schluß	7,8	4,7	5,4
Handelsschul- abschluß	2,2	0,9	1,2
Gymnasial- bildung ohne Abschluß	5,6	0,9	2,0
Abitur	-	1,9	1,5
Hochschul- abschluß	5,5	2,9	3,3
Summe	100	100	100

Tabelle 6
(Angaben in %)

Erlerner Be- ruf	Rückläufer		Anteil an der Grundgesamtheit
	ja	nein	
Un- und ange- lernter Arbeiter	14,1	15,4	15,1
Facharbeiter	48,9	61,0	58,3
Technische und kaufmännische Angestellte	26,1	18,2	20,0
Leitende Ange- stellte	6,5	2,5	3,4
Akademiker	4,4	2,9	3,2
Summe	100	100	100

Tabelle 7
(Angaben in %)

Ausgeübter Beruf des Vaters	Rückläufer ja nein		Anteil an der Grund- gesamtheit
Un- und ange- lernter Arbeiter	11,6	9,8	10,3
Facharbeiter	40,0	47,0	45,2
Technische und kaufmännische Angestellte	32,6	15,5	19,6
Leitende Ange- stellte	8,4	3,8	4,9
Akademiker	6,3	2,4	3,2
Rentner	1,1	21,1	16,6
Arbeitslose	-	0,4	0,2
Summe	100	100	100

Der hohe Anteil von Arbeiterkindern verdeutlicht meines Erachtens die hohe Bildungswilligkeit dieser Gruppe, die die These von der Bildungsdistanz wiederum in Frage stellt. Jedoch verweist die Datenstruktur auch gleichzeitig auf die hohe Versagerquote von Arbeiterkindern in Gymnasien, die vordergründig interpretiert zu der Konklusion führen kann, daß ein Großteil der Unterschichtkinder nicht ausreichend begabt sei, um den Anforderungen weiterführender Bildungswege gerecht zu werden. In diesem Kontext muß jedoch auf die spezifischen Selektionskriterien des traditionellen Bildungssystems hingewiesen werden, die insbesondere über die hohen Verbalisierungsanforderungen zu einer Benachteiligung der Unterschichtkinder führen und damit auch gleichzeitig die hohe Versagerquote dieser Population induzieren. Wie bereits erörtert wurde, kann der Sprachmodus nicht als Ausdruck kognitiver Fähigkeiten interpretiert werden; vielmehr muß der im Gymnasium praktizierte elaborierte Sprachcode als spezifisches Selektionskriterium angesehen werden, mit dem eine hohe Selbstrekrutierungsquote der Eliten im weiterführenden Bildungswesen gewährleistet werden soll, die später zu einer analogen Entwicklung in der Berufsranghierarchie führt. Beurteilt man nun die 10. Hauptschulklasse hinsichtlich des Zielerreichungsgrades unter diesem Aspekt, so kann aufgrund der Erfolgsquoten und der schichttypischen Verteilung dieser Schülerpopulation konstatiert werden, daß die Implementierung der 10. Klasse eine Realisierung des Chancengleichheitsziels ermöglicht, indem erstens die im frühen Kindesalter vollzogene Bildungsentscheidung korrigiert werden kann und indem zweitens Schülern, die an sozialdiskriminierenden Selektionsmechanismen scheiterten,

eine faktische Partizipationschance an ranghohen Bildungsabschlüssen eingeräumt wird.

2.3 Der Werdegang der qualifizierten Hauptschulabsolventen

Die bisherige Datenanalyse erlaubt eine positive Beurteilung der 10. Hauptschulklasse hinsichtlich der Approximation an das Chancengleichheitsziel. Durch die Implementierung der 10. Klasse wurde eine tendenzielle Entsäulung des traditionellen Schulsystems erreicht, die eine Förderung latenter Begabungsreserven ermöglicht. Die hohen Erfolgsquoten in der 10. Hauptschulklasse, sowohl von bodenständigen Hauptschülern als auch von den sogenannten Rückläufern, sind hierfür ein Indiz. Im folgenden soll dargelegt werden, in welchem Ausmaß die Hauptschulabsolventen die Chance wahrnehmen, im Anschluß an den erfolgreichen Abschluß der 10. Klasse, ein Gymnasium bzw. eine Fachoberschule zu besuchen.

Von den 68,7 % der Schüler, die den Qualifikationszusatz erlangten, mündeten ca. 61 % in einen Beruf ein, 18 % in ein Gymnasium und 21 % in eine Fachoberschule. Obwohl die Berufseinmündungsquote größer ist als die schulische Weiterbildungsrate, kann eine allgemein hohe Weiterbildungswilligkeit der Hauptschulabsolventen konstatiert werden, das heißt, ein Großteil der Abgänger nutzt die theoretische Chance einen ranghohen Bildungsabschluß zu erlangen, wobei die Intention zum Besuch weiterführender Bildungsinstitutionen primär in der Erhöhung von Lebenschancen zu sehen ist, die sich die Hauptschulabsolventen über den Besuch weiterführender Schulen erhoffen. Damit kann auch gleichzeitig die

These formuliert werden, daß die Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse im gesellschaftlichen Kontext perzipiert wird. Eltern von Hauptschülern bzw. die Schüler selbst versuchen ihre Berufseinmündungschancen und damit auch ihre soziale Situation durch den Besuch der Klasse 10 und den damit verbundenen Weiterbildungsmöglichkeiten zu verbessern. Die hohe Bildungsbereitschaft legt auch die Vermutung nahe, daß der Hauptschulabschluß in Klasse 10 für die Absolventen nicht ranghoch bewertet wird, sei es - wie noch zu zeigen sein wird - im Hinblick auf den Einstieg in die Berufsranghierarchie oder aber hinsichtlich der sozialen Stellung.

Tabelle 8 zeigt die geschlechtsspezifische Inanspruchnahme weiterführender Bildungsinstitutionen.

Tabelle 8
(Angaben in %)

Geschlecht	Beruf	Gymnasium	Fachoberschule	Anteil an der Grundgesamtheit
männlich	50,9	41,2	51,7	49,3
weiblich	49,1	58,8	48,3	50,7
Summe	100	100	100	100

Zunächst einmal verdeutlichen die eruierten Daten die Fragwürdigkeit der Thesen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse, nach denen Mädchen aufgrund elterlicher Rollenerwartungen und daraus abgeleiteter

Lebensläufe hinsichtlich schulischer Weiterbildungsmöglichkeiten benachteiligt werden. In diesem Kontext scheint das Phänomen interessant zu sein, daß die Mädchen in verstärktem Umfang ein Gymnasium besuchen, Jungen hingegen überwiegend in eine Fachoberschule einmünden. Die Datenkonstellation kann dahingehend interpretiert werden, daß Jungen eine schulische Qualifikation anstreben, die in einem direkten Zusammenhang zu dem späteren Beruf steht, wohingegen Mädchen möglicherweise aufgrund mangelnder Berufsantizipation zunächst eine weiterführende Allgemeinbildung anstreben, um auf dieser Basis eine konkrete Berufswahl zu treffen.

Analysiert man den Werdegang der Absolventen unter schichtspezifischen Aspekten (Tabelle 9-10), so wird evident, daß Kinder aus sogenannten Unterschichten eine enorm hohe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen, die die oben aufgestellte These verstärkt, nach der die Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse perzipiert und die theoretische Chance der Partizipation faktisch umgesetzt wird.

Tabelle 9
(Angaben in %)
Werdegang

Schulbildung des Vaters	Beruf	Gymnasium	Fach- oberschule	Anteil an der Grundgesamt- heit
Volksschule ohne Ab- schluß	2,3	5,9	-	2,5
Volksschule mit Abschluß	89,5	64,7	84,5	83,9
Realschul- abschluß	3,5	11,8	5,2	5,4
Handels- schulab- schluß	1,2	2,0	3,5	1,8
Gymnasial- bildung ohne Ab- schluß	2,3	-	-	1,4
Abitur	0,6	5,9	-	1,4
Hochschul- abschluß	0,6	9,7	6,8	3,6
Summe	100	100	100	100

Tabelle 10
(Angaben in %)
Werdegang

Erlernerter Beruf des Vaters	Beruf	Gymnasium	Fachoberschule	Anteil an der Grundgesamtheit
Un- und angelernter Arbeiter	15,8	11,8	22,4	16,4
Facharbeiter	63,7	37,3	53,5	56,8
Technische und kaufmännische Angestellte	15,8	37,3	13,8	19,3
Leitende Angestellte	2,9	11,8	1,7	4,3
Akademiker	1,8	1,8	8,6	3,2
Summe	100	100	100	100

Auffallend hoch ist der Anteil der Rückläufer (Tabelle 11), der in schulische Weiterbildungsinstitutionen einmündet.

Tabelle 11
(Angaben in %)
Werdegang

Rückläufer	Beruf	Gymnasium	Fachober- schule	Anteil an der Grundgesamt- heit
ja	19,9	39,2	24,1	24,3
nein	80,1	60,8	75,9	75,7
Summe	100	100	100	100

Die Datenkonstellation erhärtet die bereits dargelegte Vermutung, daß die 10. Klasse von einem Großteil der Schülerpopulation als Auffangbastion angesehen wird, von der aus ranghohe Bildungsabschlüsse erlangt werden können. Die hohe Weiterbildungsbereitschaft dieser Gruppe läßt nur eine geringe Resignation aufgrund früherer schulischer Mißerfolge vermuten; vielmehr wird von dieser Gruppe der Versuch unternommen, Fehlschläge der Vergangenheit zu kompensieren und die soziale Lage über die Möglichkeit der 10. Hauptschulklasse zu verbessern.

Aufgrund der hohen Weiterbildungsquote im Anschluß an den qualifizierten Abschluß in der 10. Klasse kann konstatiert werden, daß ein Großteil der Schulabsolventen, die mit der Entsäulung des Systems verbundenen

theoretischen Chancen a priori nutzt, so daß faktisch die schulische Innovation zu einer Realisierung von Chancengleichheit unter quantitativen Aspekten führt.

2.4 Die Erfolgsquoten in Gymnasien und Fachoberschulen

Eine vollständige Beurteilung des Zielerreichungsgrades hinsichtlich der mit dem erfolgreichen Abschluß der 10. Klasse verbundenen Weiterbildungsmöglichkeiten kann unter quantitativen Aspekten erst durch die Einbeziehung der Erfolgsquoten in Gymnasien und Fachoberschulen erfolgen. Die gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen den Grad der faktischen Einlösung, der durch das Schulsystem induzierten Erwartungen. Die in diesem Kontext gewonnenen Ergebnisse können jedoch nur als Trendaussagen interpretiert werden, da die Quantität der Angaben recht gering ist. Die Tabellen 12 - 13 geben den Erfolgsgrad unter zusätzlicher Berücksichtigung der Rücklaufquoten wieder.

Tabelle 12

(Angaben in %)

Erfolg in Gymnasien

Zensur	Rückläufer		Anteil an der Grundgesamtheit
	ja	nein	
befriedigend	66,7	71,4	69,2
mangelhaft	33,3	28,6	30,8
Summe	100	100	100

Tabelle 13

(Angaben in %)

Erfolg in Fachoberschulen

Zensur	Rückläufer		Anteil an der Grundgesamtheit
	ja	nein	
sehr gut	-	3,4	2,9
gut	-	20,7	17,6
befriedigend	100	41,4	50,0
ausreichend	-	6,9	5,9
mangelhaft	-	27,6	23,6
Summe	100	100	100

Die Datenkonstellation verdeutlicht einen hohen Erfolgsgrad in beiden Bildungsinstitutionen, wobei die Erfolgswahrscheinlichkeit in der Fachoberschule größer ist als in Gymnasien. Betrachtet man den Anteil der Rückläufer an der Erfolgsquote, so kann festgestellt werden, daß dieser im Vergleich zu den bodenständigen Hauptschülern geringer ist; ein Faktum, das mit der hohen Motivationsstruktur und Lernbereitschaft von bodenständigen Hauptschülern in Gymnasien und Fachoberschulen - wie noch zu zeigen sein wird - erklärt werden kann.

2.5 Abschließende Bemerkungen über quantitative Aspekte

Die bisherigen Ergebnisse rechtfertigen eine positive Beurteilung der 10. Hauptschulklasse hinsichtlich der Realisierung des Chancengleichheitszieles. So können durch die Integration der 10. Hauptschulklasse in das Schulwesen folgende Verbesserungen gegenüber dem traditionellen System konstatiert werden, die die Approximation an die Zielvorgabe verdeutlichen:

1. Die bildungspolitische Innovation führt tendenziell zu einer Entsäulung des vertikal gegliederten Schulsystems.
2. Die 10. Hauptschulklasse konzidiert insbesondere den Arbeiterkindern die Partizipation am weiterführenden Bildungswesen.
3. Rückläufern aus Gymnasien und Realschulen bietet die 10. Hauptschulklasse die Möglichkeit, nachträglich einen ranghohen Bildungsabschluß zu erlangen.

3. Qualitative Aspekte

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen die Bedeutung

der 10. Hauptschulklasse sowohl auf der Individual- als auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. So führt die Implementierung des mittleren Bildungsabschlusses in der Hauptschule zu einer Förderung latenter Begabungsreserven, womit einerseits dem ökonomischen System ein ausreichendes Qualifikationspotential bereitgestellt wird, mit dem den Anforderungen des technischen Fortschrittes Rechnung getragen werden kann; andererseits bewirkt die institutionelle Maßnahme die tendenzielle Beseitigung schichtspezifischer Sozialisationsdefizite und damit auch gleichzeitig eine mögliche Korrektur bildungsmäßiger Fehlentscheidungen des Elternhauses. Unter diesen Aspekten trägt die 10. Hauptschulklasse dem Chancengleichheitspostulat Rechnung, da eine Inanspruchnahme weiterführender Bildungsinstitutionen auch zu einem späteren Zeitpunkt ohne time lag möglich ist. Die Faktizität der bildungspolitischen Innovation kann in ihrer vollen Dimension jedoch erst durch die Berücksichtigung der Reaktions- und Verhaltensweisen der Abnehmerkreise erfaßt und beurteilt werden. Dem Versuch der relativen Enthierarchisierung des Schulwesens durch den ständigen Ausbau weiterführender Bildungszweige muß nicht zwangsläufig eine analoge Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt entsprechen, das heißt, der schulpolitischen Innovation kann ein mangelndes Appetenzverhalten des Arbeitsmarktes gegenüberstehen, das unter Umständen in verstärktem Maß zur Stabilisierung hierarchischer Strukturen führen kann. So ist es beispielsweise denkbar, daß der Arbeitsmarkt zwar auf das höhere Qualifikationspotential zurückgreift, gleichzeitig jedoch eine Dequalifikation von Bildungsabschlüssen induziert, indem die für die einzelnen Berufe existierenden Einstellungskriterien rigider formuliert werden, womit

der nach traditionellen Wertvorstellungen bestehende Zusammenhang zwischen Schulabschluß und Berufseimündung neu formuliert wird. Ein anderer Aspekt, der in diesem Kontext zu analysieren ist, bezieht sich auf die faktische Gleichbehandlung der per Gesetz gleichwertigen Abschlüsse in der 10. Hauptschulklasse und der Realschule, das heißt, von Chancengleichheit kann unter diesem Aspekt erst dann gesprochen werden, wenn die Absolventen beider Schultypen im Berufseimündungsprozeß die gleichen Chancen haben. Schließlich müssen noch die Reaktionsweisen weiterführender Bildungsinstitutionen in die Überlegungen einbezogen werden, das heißt, es muß analysiert werden, inwieweit Gymnasien und Fachoberschulen möglicherweise Selektionsmechanismen entwickelt haben, die die Weiterbildungsmöglichkeiten der Hauptschulabsolventen nur als eine rudimentäre theoretische Chance erscheinen lassen.

3.1 Die 10. Hauptschulklasse aus der Sicht des Arbeitsmarktes

Bevor im folgenden die Innovationsappetenz des Arbeitsmarktes hinsichtlich der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse analysiert wird, soll zunächst die Bedeutung des Berufs auf personaler und gesellschaftlicher Ebene dargelegt werden, so daß auf dieser Basis bereits Hypothesen formuliert werden können, die sich auf potentielle Konsequenzen bei mangelnder Adaptionskapazität des Arbeitsmarktes auf die personale und gesellschaftliche Ebene beziehen können.

3.1.1 Die Bedeutung des Berufes in der modernen Gesellschaft

Der Beruf wird als wesentlicher Faktor der sozialen Ver-

ortung des Menschen im gesellschaftlichen Kontext angesehen²⁰⁾. Darüber hinaus kommt der Arbeitswelt die Integrationsfunktion des Menschen in die Gesellschaft zu, das heißt, der Beruf stellt das Bindeglied zwischen Individuen und deren sozialer Umwelt dar.²¹⁾ So erfährt das Individuum im Beruf auf der einen Seite durch Belohnungsmechanismen soziale Anerkennung, die sich nicht nur im Einkommenserwerb manifestieren muß, sondern die darüber hinaus als sinnstiftendes Element sozialer Lebenserfahrung interpretiert werden kann²²⁾, das heißt, die ausgeübte Berufsposition führt zu einer adäquaten Selbst- und Gesellschaftsinterpretation. Auf der anderen Seite wird über den Prozeß der beruflichen Sozialisation und der damit verbundenen individuellen Aneignung sozial normativer Orientierungen eine individuelle Berufs- und Rollenidentifikation vermittelt²³⁾, die meines Erachtens die durch die Berufswelt evozierte Ungleichheit verdecken soll, das heißt, je erfolgreicher der Prozeß der beruflichen Sozialisation abläuft, desto größer ist der Grad der Berufs- und Rollenidentifikation und damit auch der Grad adaptierter Wertmuster. Hier wird die ambivalente Bedeutung des Berufes in der Gesellschaft evident; einerseits führt der Beruf zu sozialer Anerkennung, andererseits soll über den Beruf gesellschaftliche Stabilität erzielt werden.

-
- 20) Helmut Schelsky, Die Bedeutung des Berufes in der modernen Gesellschaft, in: Thomas Luckmann/Walter Michael Sprondel, (Hrsg.), Berufssoziologie, Köln 1972, S. 27 ff.
- 21) Karl Martin Bolte, Zum Verhältnis von Mensch, Arbeit und Gesellschaft, in: Karl Martin Bolte, Katrin Aschenbrenner, Reinhard Kreckel, Rainer Schultz-Wild, Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Berufsstruktur und Berufsprobleme, Opladen 1970, S. 236
- 22) Gerhard Wurzbacher unter Mitarbeit von Uwe Schlottmann, Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und personaler Strukturierung und Veränderung, in: Theodor Scharmann, Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren 2. über. Aufl., Stuttgart 1974, S. 85
- 23) Kurt Lüscher, Berufliche Sozialisation, in: Thomas Luckmann/Walter Michael Sprondel (Hrsg.), Berufssoziologie, a.a.O., S. 222

Die Bedeutung des Berufes auf personaler Ebene im Hinblick auf die Erlangung sozialer Anerkennung wird besonders bei Arbeitslosigkeit deutlich. So heben Jahoda, Lazarsfeld, Zeisel und Wacker ²⁴⁾, die mit der Dauer-Arbeitslosigkeit verbundenen Probleme hervor. Neben der ökonomischen Verschlechterung kann auch eine Änderung auf der Mentalebene konstatiert werden, das heißt, der Berufsverlust wirkt sich auf die Persönlichkeit, auf die Identität aus. Geht man in Anlehnung an Mead ²⁵⁾ von der Differenzierung der sozialen Persönlichkeit in ein "I" und ein "Me" aus, wobei das "Me" die im sozialen Kontext vermittelte Komponente darstellt, das "I" hingegen ein unberechenbares dynamisch kreatives Element der sozialen Persönlichkeit darstellt, so kann in Anlehnung an die Marienthalstudie zunächst eine Mutation des "Me" konstatiert werden, da durch den Berufsverlust die soziale Gratifikation für das Individuum entfällt. Der einzelne verliert sein Einkommen und durch den Verlust der Berufsposition auch das damit verknüpfte Sozialprestige. Sofern die Arbeitslosigkeit eine bestimmte Zeitschwelle überschreitet, wird auch das "I" von diesem Prozeß tangiert. So kann nach der Studie mit zunehmender Arbeitslosigkeit eine verstärkt apathische Haltung konstatiert werden, die sich u.a. im "Nichtstun" und im Abbruch sozialer Kontakte äußert. Die Individuen bleiben zunehmend sozial abgeschirmt. ²⁶⁾ Die aus der Dauerarbeitslosigkeit resultierende Isolationstendenz, die durch gesellschaftliche Stigmatisierung forciert wird, findet auch in neueren Untersuchungen ihre Bestätigung. ²⁷⁾ Die bis-

24) Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld, Hans Zeisel, Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit, Frankfurt a. Main 1975, S. 93 ff.
Ali Wacker, Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen, Frankfurt a. Main 1976

25) George Herbert Mead, Sozialpsychologie, a.a.O., S. 263 ff.

26) Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld, Hans Zeisel, Die Arbeitslosen von Marienthal, a.a.O., S. 64 ff.

27) Ali Wacker, Arbeitslosigkeit. a.a.O.

herigen Überlegungen verdeutlichen die Bedeutung des Berufes auf der personalen Ebene als Faktor sozialer Persönlichkeits- und Identitätsbildung.

Die Bedeutung des Berufs im gesellschaftlichen Kontext wird dadurch verdeutlicht, daß über den Prozeß der beruflichen Sozialisation, mit dem eine Berufsidentifikation beispielsweise über Berufsbezeichnungen und über das mit den Berufspositionen ausgestattete Prestige evoziert werden soll ²⁸⁾, gleichzeitig auch der Versuch unternommen wird, das Individuum an gesellschaftliche Wert- und Normmuster anzupassen, das heißt, über symbolische Belohnungsmengen soll die Genese einer mit der Berufswelt verbundenen individuellen Deprivation möglichst minimiert werden, um die gesellschaftliche Stabilität aufrechterhalten zu können. Damit wird auch die Integration des Individuums in die Gesellschaft über die Berufsdimension deutlich. Das heißt, das Sanktionspotential der Arbeitswelt induziert über die soziale Anerkennung eine spezifische Mentalstruktur, die möglicherweise nicht nur auf Berufsidentifikation abzielt, sondern auch auf die Identifikation mit den gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien, insbesondere mit dem den Industriegesellschaften inhärenten Leistungsprinzip. ²⁹⁾ Nun vollzieht sich der berufliche Sozialisationsprozeß in der Regel nicht so reibungslos wie gerade dargelegt wurde. So können aufgrund der Arbeitsteiligkeit und der daraus resultierenden Vielfalt der Berufspositionen durchaus Diskrepanzen zwischen den individuellen Erwartungsstrukturen und den faktischen Berufsgegebenheiten entstehen, das heißt, die in der Gesellschaft existierende Ungleichheit wird in der Arbeitswelt thematisiert und

28) Howard S. Becker und James Carper, Elemente der Berufsidentifikation in: Thomas Luckmann/Walter Michael Sprondel, Berufssoziologie, a.a.O., S. 264 ff.

29) Gerhard Wurzbacher, a.a.O., S. 94 f.

virulent. Die Unterschiede zwischen individueller Erwartungshaltung und der faktischen Berufskonstellation können mit dem familialen Sozialisationsprozeß erklärt werden, über den bestimmte Berufsleitbilder von der Elterngeneration auf die Nachfolgeneration transferiert werden; auf der anderen Seite muß der schulische Sozialisationsprozeß berücksichtigt werden, indem bestimmte Berufserfolgsleitbilder und Anspruchsniveaus fixiert werden.³⁰⁾

Betrachten wir zunächst den familialen Sozialisationsprozeß, durch den Jugendliche die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren sollen. Über den Sozialisationsprozeß, durch den die gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien vermittelt werden, erfolgt gleichzeitig eine elterliche Antizipation über den zukünftigen Lebensweg des Kindes, das heißt, die elterlichen Perzeptionsmuster gesellschaftlicher Realität und deren Ordnungsgefüge fließen in den Prozeß ein und stellen zunächst eine "Beeinflussung" kindlicher Entwicklung nach den elterlichen Vorstellungen dar.³¹⁾ Da, wie bereits dargelegt wurde, die Selbst- und Gesellschaftsinterpretation wesentlich von der Berufsdimension determiniert wird, kann vermutet werden, daß aufgrund elterlicher Berufserfahrung und daraus entstandener Berufsleitbilder ein Transfer auf die Kinder erfolgt, das heißt, frühzeitig antizipieren Eltern das soziale Schicksal ihres Kindes, indem eine für den "erwählten" Beruf adäquate Bildungsinstitution auserkoren wird. Dieser Zusammenhang wird auch durch die von Kob³²⁾ durchgeführte Untersuchung bestätigt, nach der die elterliche Entscheidung für den angestrebten Bildungs-

30) Gerhard Wurzbacher, a.a.O., S. 97 f.

31) Claus Mühlfeld, Familiensoziologie, a.a.O., S. 97

32) Janpeter Kob, Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963, S. 58

weg umso frühzeitiger erfolgt, je anspruchsvoller der antizipierte Bildungsabschluß ist. Der Zusammenhang zwischen elterlichen Berufsvorstellungen und faktischer Berufseinmündung der Kinder wird auch in der von Müller durchgeführten Pfadanalyse deutlich, die auf eine geringe Intergenerationen-Mobilität hinweist ³³⁾, das heißt, der Großteil der Kinder mündet faktisch in einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe ein, der bereits der Vater angehört. Die empirisch gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen den starken Einfluß elterlicher Berufsvorstellungen auf den faktisch auszuübenden Beruf des Kindes einerseits sowie eine geringe Mobilitätsbereitschaft andererseits. Nun könnte vordergründig die Schlußfolgerung gezogen werden, daß aufgrund der "perfekten" Sozialisationskapazität der Familie Divergenzen zwischen den individuellen Berufserwartungen und den faktischen Berufskonstellationen nahezu obsolet sind. Eine derartige Konklusion ist meines Erachtens unzulässig, da die erhobenen Daten sowohl von Kob als auch die von Müller nur die ex post Konstellation reflektieren, das heißt, die Ergebnisse geben keinen Aufschluß über die Realisierung antizipierter Bildungs- und Berufsziele. So müssen einerseits die angestrebten Bildungsziele auf ihre faktische Realisation hin überprüft werden, und andererseits müßte in der Untersuchung von Müller eruiert werden, inwieweit die Berufseinmündung der Kinder von der ursprünglichen Antizipation abweicht, so daß die Frage nach Selektionsmechanismen erörtert werden könnte, die zu der geringen Intergenerationen-Mobilität führen. Die angegebenen Untersuchungen geben also keinen eindeutigen Hinweis auf die jeweilige Mentalstruktur, so

33) Walter Müller, Familie - Schule - Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Opladen 1975, S. 93 f.

daß die Divergenz zwischen Erwartungshaltung und faktischer Berufseinmündung nicht ausgeschlossen werden kann.

Wenden wir uns nun den schulischen Institutionen zu, die ebenfalls über Sozialisationsprozesse eine individuelle Adaption an gesellschaftliche Ordnungsprinzipien erreichen wollen und die darüber hinaus durch die Qualifikationsvergabe bestimmte Berufserwartungen induzieren, die zunächst die elterliche Antizipation verstärken. So evoziert die Institution Schule ein spezifisches Aspirationsniveau für den zukünftigen Beruf und den damit verbundenen sozialen Status ³⁴⁾, so daß über die formelle Organisation der Qualifikationsvergabe die elterliche Antizipation forciert wird. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kontext berücksichtigt werden muß, bezieht sich auf die Öffnung der formalen Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen, die für einen Großteil der Schülerpopulation zu einem hohen Aufstiegsaspirationsniveau führt. Gerade in diesem Phänomen sieht Clark die Genese eines Konfliktes im Schulsystem, da mit der Öffnung des Schulsystems ein immer größer werdendes Anspruchsniveau in den schulischen Institutionen zu konstatieren ist, das die Realisierung induzierter aufstiegsorientierter Berufserwartungen stark einengt und für viele Schüler nur noch eine rudimentäre theoretische Chance darstellt. ³⁵⁾ Durch die Implementierung des Leistungsprinzips in Schulen soll einerseits den Schülern wie den Eltern die Grenzen der kognitiven Entfaltung aufgezeigt werden, und andererseits dient die Implementierung des Leistungsprinzips in schulischen Institutionen mit seinen entsprechenden Sanktions-

34) Burton R. Clark, Die "Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung, in: Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, a.a.O., S. 380

35) Burton R. Clark, a.a.O., S. 382

mechanismen der individuellen Adaption an die gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien, von denen eines das Leistungsprinzip ist. So lernt der Schüler bereits in der Schule, daß die Erlangung sozialer Anerkennung durch Leistung stattfindet, das heißt, sein Status steigt mit schulischer Leistung. Gerade in diesem Kontext wird meines Erachtens die Ideologisierung des Leistungsaspektes für die Problematisierung der Chancengleichheit deutlich, indem die das Leistungsprinzip tragenden Selektionsmechanismen vollkommen aus der Thematik ausgeblendet werden. Wie bereits erwähnt wurde, führen die schulischen Auswahlkriterien zu einer Benachteiligung bestimmter Sozialgruppen in Form der Exklusion von der Inanspruchnahme des Leistungsprinzips.³⁶⁾ Der ambivalente Charakter schulischer Institutionen, der zu dem Konflikt zwischen induzierten Erwartungen und ihrer mangelnden Einlösbarkeit führt, kann die Basis für die Genese individueller Deprivationen sein, die bei mangelnden Reduktionsmechanismen zu gesellschaftlichen Krisen führen können.³⁷⁾

Darüber hinaus muß der Zusammenhang zwischen schulischen Bildungsabschlüssen und Berufseinmündungsmöglichkeiten gesehen werden. Sofern aufgrund einer veränderten Berufsstruktur einerseits sowie aufgrund einer potentiellen Überproduktion an qualifizierten Schulabgängern andererseits dieser Zusammenhang derart durchbrochen wird, daß eine faktische Dequalifikation von Schulabschlüssen durch die entsprechende Situation eingeleitet wird, das heißt, daß der Arbeitsmarkt für die Berufseinmündung ein hohes Qualifikationsniveau

36) Claus Offe, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, 2. Aufl., Frankfurt a. Main 1972, S. 42 ff.

37) Diese Thematik wird im nächsten Kapitel ausführlich dargelegt.

verlangt, führt dies wiederum zum Problem individueller Deprivationen, da die mit den Bildungsabschlüssen angestrebten Berufsziele nicht mehr erreichbar sind.

Durch die Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse für die Berufseinmündungsmöglichkeit sowie durch die exponierte Stellung des Berufes auf der personalen und gesamtgesellschaftlichen Ebene können bildungspolitische Innovationen, die einen Wandel in der Berufswelt unberücksichtigt lassen respektive arbeitsmarktpolitische Entscheidungen und Verhaltensweisen ignorieren, zu gesamtgesellschaftlichen Krisenherden führen. Im folgenden soll nun dargelegt werden, wie der Arbeitsmarkt auf die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse reagierte, wobei zur vollständigen Bewertung dieser Thematik die Aussagen von Ausbildungs- und Personalleitern sowie Berufsberatern dargelegt werden.

3.1.2 Der Stellenwert der Berufsberatung im Berufseinmündungsprozeß

Die Bedeutung des Berufs, die ihm als Ort sozialer Identitätsfindung und als Mechanismus sozialer Differenzierung zukommt, wird auf die Berufswahl der Individuen in der Weise transponiert, daß sich das an Berufen orientierte soziale Spannungsfeld in der Berufswahl manifestiert.³⁸⁾ Die individuelle Berufsentscheidung findet grundsätzlich im Kontext der sozialen Umwelt statt, wobei als die Entscheidung determinierende Faktoren die Schulbildung, vom Elternhaus sozialisierte Berufsleitbilder sowie die jeweilige Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage zu erwähnen

38) Katrin Aschenbrenner, Aspekte und Probleme der Berufswahl, in: Karl Martin Bolte u.a., a.a.O., S. 170 ff.

sind. ³⁹⁾ Die Zielrichtung der genannten Faktoren kann gegenläufig sein, so daß die individuelle Berufsentscheidung mit erheblichen Problemen verbunden sein kann. So induziert beispielsweise der erlangte Bildungsabschluß eine Berufserwartung, die aufgrund der vorliegenden Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage nicht eingelöst werden kann, darüber hinaus können die durch das Elternhaus sozialisierten Berufsleitbilder den Erwartungsstrukturen der Kinder entgegenstehen, die aufgrund schulischer Sozialisationsprozesse entstanden sind. Die Komplexität der die Berufswahl determinierenden Faktoren wird schließlich durch die Vielfalt der Berufsgruppen extendiert, die aufgrund eines mangelnden Informationsstandes in Einzelheiten von den Individuen nicht mehr wahrgenommen wird, da die Schüler möglicherweise aufgrund elterlicher Berufsvorstellungen auf ein relativ rigide formuliertes Berufsspektrum fixiert worden sind. Ferner stehen Schulabsolventen vor dem Problem, einen Beruf zu ergreifen, der mit einem relativ gesicherten Einkommen verbunden ist und der darüber hinaus aufgrund herrschender Wertvorstellungen mit einem angemessenen Prestige ausgestattet ist und der schließlich den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten angepaßt ist. ⁴⁰⁾ Gerade in diesem Kontext wird die Bedeutung der Berufsberatung evident. Sie muß einerseits den Ratsuchenden berufliche Alternativen aufzeigen, die ein dem Bildungsabschluß adäquate Berufseinkünfte ermöglichen, andererseits muß sie aufgrund technischen Fortschritts veränderte Berufsstruktur für Schulabsolventen durch hinreichende Informationsvermittlung transparent gestalten, so daß sowohl eine Bedürfnisbefriedigung auf der Individualebene als auch

39) Günter Büschges, Beruf, Berufswahl und Berufsberatung, in: Elmar Lange/Günter Büschges, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a. Main 1975, S. 16

40) Elmar Lange, Berufswahl als Entscheidungsprozeß, in: Elmar Lange/Günter Büschges, Aspekte der Berufswahl ..., a.a.O., S. 108 ff.

die Berücksichtigung des gesamtgesellschaftlichen Interesses Folgen dieser Maßnahme sind. Wird der Beruf als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft aufgefaßt, so kommt diese Bedeutung auch der Berufsberatung zu. Einerseits muß die Arbeitsvermittlung berufliche Engpässe besonders in rezessiven Phasen aufzeigen und eine adäquate Lenkung in die Berufsgruppen ermöglichen, so daß der Bedarf der Berufswelt an qualifizierten Arbeitsplätzen gedeckt wird; andererseits müssen individuelle Berufswünsche sowie Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigt werden, um die Genese relativer Deprivationen unter der Schwelle des Bestandskritischen zu halten. Damit fallen der Berufsberatung drei entscheidende Funktionen zu:

1. Erhöhung der Markttransparenz,
 2. eine an Neigungen und Fähigkeiten orientierte Berufsberatung,
 3. Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Stabilität.
- Wegen der Bedeutung der Berufsberatung wurde in der durchgeführten Untersuchung die Inanspruchnahme der Berufsberatung von den Hauptschulabsolventen erfaßt. Darüber hinaus wurden durch Gespräche mit Berufsberatern Informationen über potentielle Hilfsmaßnahmen dieser Institution bei der Berufsfindung erhoben. Nach Angaben der befragten Hauptschulabsolventen beträgt die durchschnittliche Einschaltquote bei der Berufsberatung ca. 63,5 %, wobei die Schulabsolventen, die den Qualifikationsvermerk nicht erlangt haben, mit 75,6 % einen größeren Grad der Inanspruchnahme aufweisen als die qualifizierten Absolventen mit einer Einschaltquote von 54,6 %. Der höhere Anteil Ratsuchender in der Gruppe derjenigen, die den Qualifikationsvermerk nicht erlangt haben, kann möglicherweise mit der Un-

sicherheit der Schüler über die Bedeutung des erlangten Abschlusses für die Berufseinmündung erklärt werden als auch mit der faktischen Ignoranz des Abschlusses durch Personalleiter in Industrie- und Dienstleistungsgewerbe, die sich in dem mangelnden Lehrstellenangebot für diese Schülerpopulation manifestiert. Weitere Divergenzen ergeben sich auch hinsichtlich der regionalen Einschaltquoten. Während in Oberhausen mit 70,3 % die größte Quote zu konstatieren ist, weist Steinfurt mit 49,3 % die geringste Einschaltquote auf. Die geringere Inanspruchnahme der Berufsberatung in ländlichen Regionen kann möglicherweise mit einer größeren Markttransparenz erklärt werden, die gleichzeitig ein höheres persönliches Engagement bei der Berufseinmündung vermuten läßt. Die Berufswelt ist im ländlichen Raum für die Schulabsolventen überschaubarer, die Betriebs- und Personalleiter zum Teil persönlich bekannt, so daß durch informelle Gespräche und Informationen vielfach eine Berufsvermittlung unabhängig von staatlichen Institutionen erfolgen kann. Darüber hinaus muß in diesem Kontext erwähnt werden, daß in vielen Betrieben Vereinbarungen zwischen Betriebsrat und Geschäftsführung existieren, nach denen die Kinder von Betriebsangehörigen bei Neueinstellungen gegenüber betriebsfremden Bewerbern bevorzugt werden, so daß für viele Schulabsolventen bereits eine Lehrstelle vorprogrammiert, eine Inanspruchnahme der Berufsberatung mithin nicht mehr notwendig ist. Die betriebsinternen Vereinbarungen werden recht unterschiedlich praktiziert. Einige Betriebs- und Personalleiter bevorzugen Kinder von Betriebsangehörigen nur dann, wenn die Formalqualifikation der von betriebsfremden Bewerbern entspricht. In anderen Betrieben hin-

gegen ist unabhängig von den Zeugnissen eine generelle Präferenz für Betriebsangehörige festzustellen. Die praktizierten Einstellungsverfahren führen tendenziell zu der Institutionalisierung von "closed shops", das heißt, die Arbeitswelt schottet sich nach außen ab. Die Folge hiervon ist ein limitiertes Lehrstellenangebot, das sich in der Regel auf unattraktive Berufe beschränkt, so daß für die Berufsberater das Problem entsteht, berufliche Alternativen aufzuzeigen, die gleichzeitig den Fertigkeiten und Neigungen der Bewerber entsprechen. In diesem Kontext muß die durch ökonomische Konjunkturzyklen evozierte Arbeitsmarktsegmentation erwähnt werden. Während noch bis vor kurzer Zeit die Rekrutierung der Arbeitskräfte anhand schulischer Formalqualifikationen erfolgte, der Arbeitsmarkt demnach als relativ offen bezeichnet werden konnte, kann in der heutigen Zeit aufgrund der durch Konjunkturzyklen bedingten Variabilität des Arbeitskräftebedarfs eine Spaltung in Teilarbeitsmärkte konstatiert werden, wobei unter Teilarbeitsmärkten nicht mehr einzelne Berufsgruppen oder Branchen subsumiert werden, sondern die einzelnen Betriebe und Unternehmen, in denen betriebsspezifische Qualifikationen vermittelt werden.⁴¹⁾ Durch die Vermittlung betriebsbezogener Kenntnisse, wird der Versuch unternommen, den so entstandenen internen Arbeitsmarkt gegenüber dem externen zu isolieren, das heißt, die Mobilität der Arbeitnehmer wird zwangsläufig eingeengt, da in der Regel eine betriebsbezogene Qualifikation in anderen Unternehmen nicht verwertbar ist.⁴²⁾ Das intendierte Ziel interner Arbeitsmärkte ist in der Flexibilität der Unternehmer zu sehen, die mit

41) Werner Sengenberger, Die gegenwärtige Arbeitslosigkeit - auch ein Strukturproblem des Arbeitsmarktes, Frankfurt a. Main 1978 S. 10 ff.

42) Werner Sengenberger, Innerbetriebliche Arbeitsmärkte und ihre Folgen für die öffentliche Arbeitsmarktpolitik - Ein Beitrag zur arbeitsmarkttheoretischen Diskussion, in: WSI Mitteilungen Heft 2, 1976, S. 96

Konjunkturzyklen einhergehenden Bedarfsänderungen kostengünstig aufzufangen. So wird die Gesamtbelegschaft in ein, mit hoher betriebsbezogener Qualifikation ausgestattetes Stammpersonal und in die mit geringer betriebsbezogener Ausbildung ausgerüstete Randbelegschaft zergliedert, mit dem Ziel, in ökonomischen Krisen, die Randbelegschaft freizusetzen respektive in Boomphasen anzuwerben. Ein für wirtschaftliche und technische Innovationen notwendiges Qualifikationspotential bleibt dem Unternehmen durch das Stammkapital ständig präsent, das heißt, hohe Wiederbeschaffungs- und Weiterbildungskosten für qualifizierte Arbeitskräfte entfallen.⁴³⁾ Durch die Konstruktion interner Arbeitsmärkte wird die Bedeutung schulischer und beruflicher Ausbildung als Eingangsvoraussetzung in die Berufsranghierarchie weitgehend "ausgehöhlt" und dequalifiziert.

Werden Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß bereits durch das limitierte Lehrstellenangebot auf unattraktive Berufe verwiesen, so werden sie zukünftig mit dem Problem konfrontiert werden, in ein primäres Arbeitsmarktsegment einmünden zu können, über das langfristig eine berufliche Sicherheit gegeben wäre. Aus diesem Dilemma resultiert eine Beratungsform, die sich weniger an der individuellen Interessenslage orientiert als vielmehr an den faktischen Gegebenheiten, das heißt, die Berufsberatung kann als erste Instanz im Berufseinmündungsprozeß angesehen werden, die nicht nur auf theoretische Chancen verweist, sondern den Ratsuchenden die faktischen Gegebenheiten aufzeigt. Hieraus resultiert möglicherweise die Inattraktivität dieser berufsvermittelnden Institution.

43) Werner Sengenberger, a.a.O., S. 16 ff.

Die Berufsberatung wird von den befragten Schulabsolventen hinsichtlich ihrer Effizienz für die Berufseinmündung recht negativ beurteilt. 70 % gaben an, mit der Beratung nicht zufrieden gewesen zu sein, wobei sich das abgegebene Urteil primär auf das Phänomen stützt, daß die Berufsberater nicht dazu in der Lage sind, Berufsalternativen anzubieten, die mit dem Abschluß in der 10. Klasse ausgeübt werden können. So zentrieren sich nach Angaben der Schüler die angebotenen Berufspositionen primär um Facharbeiterstellen (70%), die die Schulabsolventen in der Regel mit dem Besuch der 10. Hauptschulklasse nicht antizipierten. Die in der Berufsberatung vermittelten, der Realität adäquaten Berufseinmündungsmöglichkeiten führen ad hoc bei den Ratsuchenden zu inneren Widersprüchen, die zu der negativen Beurteilung der Berufsberatung führen. Dieses Phänomen verdeutlicht auch gleichzeitig die Divergenz zwischen evozierten Berufserwartungsstrukturen der Schule und dem Elternhaus und den faktischen Einmündungsmöglichkeiten in die Berufsranthierarchie. Die Aufgabe, die die Berufsberatung in diesem Kontext zu erfüllen hat, besteht demnach in dem Versuch, die Divergenz zwischen ursprünglicher Erwartungshaltung und faktischen Gegebenheiten zu beseitigen, um auf diese Weise sowohl den individuellen als auch den gesamtgesellschaftlichen Aspekten Rechnung zu tragen. So wird vielfach der Versuch unternommen, das knappe auf relativ rangniedrige Berufspositionen fixierte Lehrstellenangebot durch Änderung der Nomenklatur der Berufspositionen attraktiver zu gestalten. Der aus dem angesprochenen Dilemma resultierende Versuch einer künstlichen Umstrukturierung beruflicher Wertvorstellungen dürfte einerseits das Ziel verfolgen, die Leistungsfähigkeit der eigenen

Institution nicht in Frage stellen zu lassen und andererseits der Berufswelt ein Arbeitskräftepotential für weniger attraktive, aber dennoch notwendige Berufsgruppen zur Verfügung zu stellen und schließlich bei den Ratsuchenden den Eindruck zu erwecken, in einen Beruf einzumünden, der den Fähigkeiten adäquat erscheint. Diese in jüngster Zeit zu beobachtende Entwicklung scheint angesichts der Unzufriedenheit mit der Leistungskapazität der Berufsberatung noch keine manifeste Funktion erfüllt zu haben.

Versuchen wir nun, die Bedeutung der Berufsberatung aus der Sicht der Institution selbst zu analysieren. Unabhängig von den regionalen Strukturen konnten die Berufsberater ein aufstiegsorientiertes Verhalten der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß konstatieren. Im technischen Bereich zentrieren sich die Berufswünsche primär um die Berufe des technischen Zeichners und des Chemielaboranten; im kaufmännischen Bereich werden Berufe des Büro-, Industrie- und Bankkaufmannes stark präferiert. Die Ratsuchenden zeigen kaum Wünsche für die Einmündung in den gewerblichen Bereich. Das Streben nach qualifizierten Berufspositionen sowie der auffallend hohe Informationsgrad über Berufsfelder und damit verbundener Aufstiegsmöglichkeiten unterscheiden nach Meinung der Berufsberater die Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß von den "normalen" Hauptschülern. Letztere weisen in der Regel ein weniger stark differenziertes Berufsbild auf; ihre Berufsvorstellungen und -erwartungen sind eher resignativ als aufstiegsorientiert. Die Berufswünsche dieser Schülerpopulation zentrieren sich a priori um Facharbeiterpositionen, Berufe im kaufmännischen und technischen

Bereich erscheinen den Absolventen selbst unerreichbar, ein Streben in entsprechende Sektoren mithin sinnlos zu sein. Das von Popitz ⁴⁴⁾ geschilderte dichotomische Gesellschaftsbild des Arbeiters, nach dem die Gesellschaft in ein "oben" und "unten" eingeteilt ist, scheint in der Sozialorientierung der Hauptschulabsolventen der 9. Klasse manifestiert zu sein. Die von den Berufsberatern dargelegten unterschiedlichen Berufserwartungen zwischen den beiden Schülergruppen verdeutlichen wiederum den Stellenwert der 10. Hauptschulklasse aus der Schülersicht, den die Berufsberater als Resultat voluminöser Werbemaßnahmen ansehen. Das Problem für die berufsberatenden Institutionen besteht in der Minimierung der Divergenz zwischen hohen individuellen Berufserwartungsstrukturen und der mangelnden Innovationsappetenz des Arbeitsmarktes. Der Versuch, einen Minimalkonsens zu erreichen, geht in der Regel zu Lasten der Ratsuchenden, die sich mit den faktischen Berufseinmündungsmöglichkeiten zufrieden geben müssen.

Die mangelnde Adaptionfähigkeit des Arbeitsmarktes an geänderte Ausbildungsgänge wurde regional unabhängig von den Berufsberatern bestätigt. Die Einstellungsvoraussetzungen, insbesondere für kaufmännische Bereiche, sind in den letzten Jahren wesentlich rigider formuliert worden. So erfolgte die Einmündung in kaufmännische Berufe im Gegensatz zur Vergangenheit auf der Basis eines mittleren Bildungsabschlusses. Das von der Wirtschaft geforderte Anspruchsprofil könnte, vordergründig betrachtet, ein Indiz für hohe Innovationsappetenz darstellen. So ließe sich die These formulieren, daß sich die Berufswelt an das höhere Angebot qualifizierter Schulabgänger durch ein entsprechendes Anspruchsprofil

44) Heinrich Popitz, Hans Paul Bahrdt, Ernst August Jüres, Hanno Kesting, Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, a.a.O., S. 201 ff.

angepaßt hat, das heißt, der Arbeitsmarkt nutzt das Qualifikationspotential zur besseren Bedürfnisbefriedigung der mit dem technischen Fortschritt einhergehenden Berufsveränderungen aus. Die Tatsache, daß der Großteil der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß auf die Einmündung in Facharbeiterstellen verwiesen wird, muß jedoch zwangsläufig zu einer Modifikation der aufgestellten These führen, das heißt, es muß die Frage gestellt werden, inwieweit die Inanspruchnahme des Qualifikationsniveaus vom Schultypus abhängig ist. Gerade hier wird dann nach Angaben der Berufsberater die mangelnde Adaptionsskapazität deutlich, da Betriebs- und Personalleiter bei der Vergabe von Lehrstellen gerade im kaufmännischen Bereich Realschüler gegenüber Hauptschulabsolventen der 10. Klasse präferieren. Die Folgen der mangelnden Adaptionfähigkeit (-bereitschaft) sind nach Angaben der Berufsberater in einem auf dem Arbeitsmarkt stattfindenden Verdrängungsprozeß zuungunsten der "normalen" Hauptschulabsolventen und der Schüler ohne Abschluß zu sehen. Während vor Jahren noch für Volksschüler die faktische Einmündung in kaufmännische Berufe gegeben war, ist diese Möglichkeit für die heutigen Hauptschulabsolventen aufgrund gestiegener Einstellungsvoraussetzungen nur eine rudimentäre Chance. Die Schüler mit dem Abschluß der 9. Klasse werden auf Facharbeiterstellen verwiesen und konkurrieren bei Einstellungen mit den Absolventen der 10. Hauptschulklasse, die aufgrund eines Wettbewerbsvorteils der Realschüler nicht in kaufmännische Berufe einmünden konnten. Im allgemeinen werden dann bei der Besetzung vakanter Facharbeiterpositionen die Hauptschulabsolventen aus der 10. Klasse denen aus der 9. vorgezogen. Vielfach konkurrieren mit den Hauptschulabsolventen beider Ab-

schlüsse auch Realschüler um die angebotenen Lehrstellen im gewerblichen Bereich, da diese Schülerpopulation durch Gymnasiasten von der Einmündung in kaufmännische Bereiche verdrängt wird. Das größere Angebot von qualifizierten Schulabgängern wird zwar von der Arbeitswelt angenommen, jedoch führt die Form der vollzogenen Selektion zu einem Verdrängungsprozeß, der in verstärktem Maße Schüler ohne "ranghoch" bewertete Qualifikation mit erheblichen Berufseinmündungsmöglichkeiten konfrontiert. Darüber hinaus verdeutlicht der Vergleich von Real- und Hauptschülern mit mittlerem Bildungsabschluß bei der Berufseinmündung die Ungleichbehandlung der formell gleichgestellten Ausbildungsniveaus. Sofern der Hauptschüler mit dem Realschüler um eine Lehrstelle konkurriert, wird in der Regel der Realschüler vorgezogen, das heißt, der Hauptschulabsolvent sieht seine mit dem Bildungsabschluß antizipierten Berufserwartungen nicht erfüllt, so daß möglicherweise Deprivationerscheinungen die Folge der Bildungsmaßnahme und der mangelnden Adaptionsskapazität der Abnehmerkreise sein können. Wird der Beruf als Ort sozialer Identitätsfindung aufgefaßt, so können bei mangelnder Einlösbarkeit der durch staatliche Bildungspolitik induzierten Berufserwartungen Identitätskrisen evoziert werden, die von einer genügend großen Anzahl Individuen empfunden, zu systemischen Spannungen und zu neuen Anforderungen an das politisch-administrative System führen können. 45)

An dieser Stelle werden auch gleichzeitig die Gefahren einer beschäftigungsunabhängigen Bildungspolitik evident. Während noch vor Jahren der für die Besetzung der einzelnen Berufspositionen notwendige Selektionsprozeß

45) Diese Thematik wird im nächsten Kapitel eingehend erörtert.

durch das Schulsystem selbst erfolgte, kann durch die Mitte der 60er Jahre eingeleitete Bildungspolitik mit der durch die prognostizierte Bildungskatastrophe bedingten Zielfixierung erhöhter Bildungsqualifikationen eine Verlagerung des Siebungsprozesses auf den Arbeitsmarkt konstatiert werden, das heißt, der relativen Enthierarchisierung im Bildungswesen steht ein rigider formuliertes Selektionsverfahren im ökonomischen System entgegen, in dem die hierarchische Struktur beibehalten wird. Damit wird die Interdependenz von selektiv wirkenden Zertifikaten und faktischer Berufseinmündung perpetuiert, ⁴⁶⁾ wobei ein gradueller Unterschied hinsichtlich des veränderten Anspruchsprofils besteht. Das sich hieraus ergebende Problem besteht nun nicht in der Stabilisierung der hierarchischen Strukturen, sondern ist vielmehr auf der Mentalebene der Individuen anzusiedeln. Die durch die mögliche Bildungspolitik gestiegene Anzahl qualifizierter Schul- und Hochschulabsolventen assoziiert nach tradiertter Auffassung mit dem erworbenen Bildungsabschluß adäquate Berufspositionen, die wegen der gegenwärtigen rezessiven Wirtschaftslage einerseits und aufgrund der quantitativen Entwicklung andererseits vom Arbeitsmarkt nicht mehr eingelöst werden können. Die manifeste Funktion der Bildungspolitik - erhöhtes Bildungsqualifikationsniveau - induzierte als unintendierte Konsequenz enorme Arbeitsmarktprobleme und potentielle Identitätskrisen. Sofern es dem politisch-administrativen System nicht gelingen sollte, die tradierten, an Bildungsabschlüsse verknüpften Berufserwartungen zu reduzieren, besteht durch evozierte Identitätskrisen die Gefahr induzierter Systemkrisen. Gerade in diesem Kontext wird die Bedeutung der Berufsberatung evident, die nun einerseits

46) Klaus Schweikert/Dorothea Grieger, Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975, S. 15 ff.

die realitätsfremden Berufserwartungen der Ratsuchenden den faktischen Gegebenheiten anpassen muß und die andererseits die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach qualifizierten Kräften befriedigen muß. 47) Das Hauptproblem sehen die Berufsberater in dem Abbau, der durch Bildungspolitiker induzierten ranghohen Berufserwartungen von Schulabsolventen. Die Bedeutung, die der Berufsberatung im gesamtgesellschaftlichen Kontext zukommt, werden durch die praktizierten Maßnahmen zur Berufsaufklärung und zur Hilfe der Berufsorientierungen deutlich. 48) Die erhobenen Daten verweisen neben der exponierten Stellung der berufsvermittelnden Institutionen im Arbeitsvermittlungsprozeß auf die mangelnde Adaptionskapazität des Arbeitsmarktes in bezug auf die faktische Anerkennung des mittleren Bildungsabschlusses von Hauptschulabsolventen. Damit wird gleichzeitig deutlich, daß die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse unter qualitativen Aspekten keine Approximation an die bildungspolitische Zielsetzung darstellt. Zwar haben die Absolventen der 10. Klasse bessere Berufseinstiegsmöglichkeiten als Hauptschulabgänger aus der 9. Klasse, jedoch kann im Vergleich mit Realschülern eine schlechtere berufliche Ausgangslage festgestellt werden. Die Tatsache, daß 65,7 % der qualifizierten Hauptschulabsolventen auf Facharbeiterpositionen verwiesen wurden, gibt Anlaß, die für die Berufseinmündung und der damit verbundenen Dequalifizierung von Hauptschulabsolventen entscheidenden Argumente aus der Sicht von Personal- und Ausbildungsleitern zu eruieren.

47) Carola Gabriel, Berufsberatung als gesellschaftliche Institution, in: Elmar Lange/Günter Büschges, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a. Main 1975, S. 255 ff.

48) Berufsberatung, 1975/76 Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik, Nürnberg 1977, S. 15 ff.

3.1.3 Der Arbeitsmarkt und die 10. Hauptschulklasse

Die Ausbildungsgänge in der Privatwirtschaft sind in den kaufmännischen, technischen und gewerblichen Bereich differenziert. Betrachtet man die Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik 1975/76 ⁴⁹⁾, so kann eine tendenzielle Zunahme in den Fertigungsberufen konstatiert werden, die im Vergleich zum Berichtsjahr von 1974/75 auf den verstärkten Zustrom von Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluß zurückzuführen ist. Die Entwicklung im Dienstleistungssektor weist eine sinkende Tendenz auf, die insbesondere mit dem Rückgang der Hauptschulabsolventen in diesen Berufsgruppen zu erklären ist. Auffallend ist die Entwicklung im Berufseinmündungsfeld des Industriekaufmanns, in dem ein Zustrom von 9,7 % gegenüber dem Vorjahr feststellbar ist. Die starke Einmündungsquote ist auf den höheren Anteil von Abiturienten zurückzuführen. Die Quote in technische Berufe verdeutlicht im Jahresvergleich eine starke Repräsentanz von Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluß, die zu Lasten der Hauptschulabsolventen mit und ohne Abschluß geht. Die Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik zeigen einen tendenziellen Verdrängungsprozeß auf dem Arbeitsmarkt, der in aller Regel zu Lasten der Hauptschulabsolventen mit und ohne Abschluß geht. Für die Absolventen der 10. Hauptschulklasse könnten bei vordergründiger Betrachtung relativ gute Berufseinmündungsmöglichkeiten prognostiziert werden, da die Absolventen mit qualifiziertem Abschluß gerade im Dienstleistungssektor bei den Berufen Industrie-, Büro- und Bankkaufmann trotz einer leichten Verdrängung durch Abiturienten gute Einstiegsvoraussetzungen haben. Die Tatsache, daß 65,7 % der befragten Hauptschulabsolventen auf Facharbeiterstellen verwiesen

49) Berufsberatung, a.a.O., S. 33

wurden, erfordert die Modifikation der Ergebnisse der Berufsberatungsstatistiken in der Weise, daß der mittlere Bildungsabschluß nicht als generelle allgemeingültige Qualifikation angesehen werden darf, sondern mit einem speziellen Schultypus in Verbindung gesetzt werden muß. Nach Auskunft der befragten Personal- und Ausbildungsleiter werden Realschüler bei der Besetzung kaufmännischer Berufe den Hauptschulabsolventen vorgezogen.

Diese Entwicklung kann zunächst mit dem relativ hohen Unbekanntheitsgrad der 10. Hauptschulkasse und der von dieser Institution vergebenen Qualifikation im ländlichen Raum und in Kleinbetrieben erklärt werden. Die Geschäftsführer dieser Betriebe differenzieren nicht genügend zwischen den beiden Hauptschulabschlüssen, so daß den Absolventen aus der 10. Klasse keine besonderen Fähigkeiten gegenüber "normalen" Hauptschulabsolventen zugeschrieben werden. Die Ignoranz des qualifizierten Abschlusses führt damit zur Perpetuierung der traditionellen Auffassung von der Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse für den Einstieg in die Berufsranghierarchie, das heißt, die bildungspolitische Innovation in der Hauptschule induziert vielfach keine Perzeption des geänderten Bildungsniveaus. Darüber hinaus muß erwähnt werden, daß aufgrund vollzogener Vorselektion die Schüler selbst keine Möglichkeit haben, den anspruchsvolleren Abschluß der Hauptschule zu dokumentieren. Die Vorselektion, die aufgrund der Bewerbungsflut sicherlich notwendig ist, wird einerseits aufgrund des formalen Zertifikats des Bewerbers vollzogen und andererseits beim Vorliegen gleichrangiger Bildungsabschlüsse aufgrund der Zeugnisnoten. Sofern

die Bedeutung und Gleichstellung des in der Hauptschule erworbenen mittleren Bildungsabschlusses mit dem der Realschüler nicht perzipiert wird, werden die Hauptschulabsolventen für die Einmündung in Berufe, die einen mittleren Bildungsabschluß voraussetzen von vornherein selektiert, so daß ihre faktischen Berufseinmündungsmöglichkeiten sich nur unwesentlich von denen der übrigen Hauptschulabsolventen unterscheiden. Die praktizierte Selektion verweist gleichzeitig auf die Steuerungsfunktion formalisierter Ausbildungsgänge und die von diesen Instanzen vergebenen Bildungsabschlüsse, denen ein Prognosewert für die individuelle berufliche Eignung zugewiesen wird. ⁵⁰⁾ Sieht man einmal von der Fragwürdigkeit dieses Konzeptes ab ⁵¹⁾, so verweist unter anderem Weingardt auf der Basis empirischer Ergebnisse auf die Fragwürdigkeit des Prognosewertes schulischer Ausbildungszertifikate für den weiteren Lebensweg der Individuen. So kann darüber hinaus die Legitimität dieses Verfahrens dann in Frage gestellt werden, wenn per Gesetz gleichwertige Bildungsabschlüsse in ihrer faktischen Umsetzung ungleich behandelt werden. Aufgrund der praktizierten Verfahren kann also konstatiert werden, daß Hauptschulabsolventen im Vergleich zu Realschülern ungleich schlechtere Startvoraussetzungen haben, so daß die qualitative Dimension, die mit der bildungspolitischen Innovation angestrebte Chancengleichheit in Frage stellt. Die Diskrepanz zwischen faktischer Berufseinmündung und dem ursprünglich hohen Erwartungshorizont der Hauptschulabsolventen kann neben der mangelnden Diffusion in einigen Betrieben und der fragwürdigen Vorselektion mit dem Einstellungsmodus selbst erklärt werden. So müssen sich die Bewerber nach der Vorselektion in vielen Betrieben einem Einstellungstest

50) Klaus Schweikert/Dorothea Grieger, a.a.O., S. 27 ff.

51) Erich Weingardt, Die Voraussage des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, a.a.O., S. 433 ff.

unterziehen, der aufgrund seiner Struktur zu einer Benachteiligung der Hauptschulabsolventen gegenüber Realschülern führt. So heben die Testverfahren vielfach auf eine hohe Verbalisierungsfähigkeit ab. Die Verwendung derartiger Tests mag damit begründet werden können, daß gerade in kaufmännischen Berufen ein hoher Grad an Sprachbeherrschung notwendig ist, da Kommunikation in schriftlicher und verbaler Form einen wesentlichen Bestandteil der Berufsausübung darstellt. Dieses Argument verliert jedoch dann an Erklärungskraft, wenn die geforderte Sprache weit über den Bereich der restringierten Sprache hinausgeht und sich verstärkt auf den elaborierten Duktus verlagert. Vermag der elaborierte Sprachcode nichts über dispositive Orientierungsmuster auszusagen, so vermag ein auf verbalisierenden Momenten aufbauender Einstellungstest keine Anhaltspunkte über individuelle Arbeits- und Verhaltensweise vermitteln. Vielmehr wird meines Erachtens der Versuch unternommen, über einen legitim erscheinenden Selektionsmechanismus, Hauptschüler aus dem mittleren Berufsfeld zu selegieren, um auf diese Weise den traditionellen Herrschaftsanspruch der Realschüler auf diese Berufsgruppen zu sichern. Andererseits wird auch die Inkompetenz der Institution Hauptschule deutlich, die für die Berufseinmündung notwendige Verbalisierungsfähigkeit zu vermitteln. Der innere Konflikt im Hauptschulsystem, der bereits an dieser Stelle deutlich wird, soll später ausführlicher dargelegt werden. ⁵²⁾ In diesem Kontext scheint das Phänomen von Bedeutung zu sein, daß der Arbeitsmarkt für den Einmündungsprozeß Selektionskriterien zugrunde legt, die von ihrem Anspruchsniveau a priori so angelegt sind, daß sie die Defizite des Hauptschulsystems

52) vgl. Kapitel IV.

kumulieren und auf diese Weise die traditionelle Dreiteilung von Schule und Beruf perpetuieren und stabilisieren. Die Reaktion des Arbeitsmarktes auf die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse besteht in der Entwicklung spezifischer Selektionskriterien, die geeignet erscheinen, bildungspolitische Innovationen zu unterlaufen. Die aufgestellte These wird meines Erachtens durch ein weiteres Argument unterstützt, mit dem Personal- und Ausbildungsleiter die Ungleichbehandlung gleichwertiger Bildungsabschlüsse zu rechtfertigen versuchen. So werden vielfach die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse der Hauptschulabsolventen, die angesichts der Exportlastigkeit der Wirtschaft im kaufmännischen Bereich unabdingbar seien als weiteres Argument für die vollzogene Selektion herangezogen. Unterstellt man einmal die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen für Ausübung kaufmännischer Berufe sowie mangelnde Kompetenz der Hauptschulabsolventen, so kann dieses Argument nur im Zusammenhang mit den Ausbildungskosten aufrechterhalten werden, die durch das Erlernen einer Fremdsprache möglicherweise erhöht würden. Im übrigen kann die vorgebrachte Argumentation, die die Ablehnung der Hauptschüler im kaufmännischen Bereich rechtfertigen soll, auch auf Realschüler und Abiturienten transferiert werden. Selbst wenn die Fremdsprachenkenntnisse dieser Schülerpopulation denen der Hauptschulabsolventen überlegen sein sollten, muß doch berücksichtigt werden, daß es sich hierbei um schulische Kenntnisse handelt, von der die berufliche Sprache durch spezifische Termini weitgehend abweicht, so daß eine Erweiterung schulischer Grundkenntnisse und damit verbundener erhöhter Ausbildungskosten auch auf Realschüler und Gymnasiasten zutrifft. Der Versuch der Industrie

durch legitim erscheinende Selektionsmechanismen, die an der Inkompetenz des Hauptschulsystems, berufs-ideologische Einstiegsvoraussetzungen zu vermitteln, ansetzen, reflektieren meines Erachtens die alten Ressentiments gegenüber Hauptschülern, für qualifizierte Berufe nicht geeignet zu sein, womit der in der 10. Hauptschulklasse vergebene mittlere Bildungsabschluß dequalifiziert wird.

Die Dequalifikation von Schulabschlüssen muß in einem doppelten Sinn verstanden werden. Sie bedeutet erstens Ungleichbehandlung formal gleichartiger Abschlüsse und zweitens berufliche Qualifikationsanforderungen ohne inhaltlich zu rechtfertigende Äquivalente. Durch die Präferenz von Realschülern in dem Berufseinmündungsprozeß wird die erste Dimension der Dequalifikation evident, die mit dem Argument des besseren Bildungsniveaus der Realschüler von den Personal- und Ausbildungsleitern legitimiert wird. Die zweite Dimension kann durch den bereits dargelegten Verdrängungsprozeß auf dem Arbeitsmarkt verdeutlicht werden. In diesem Zusammenhang verweisen die Vertreter der Industrie auf den technischen Fortschritt und die steigende Automation in nahezu sämtlichen Berufssparten des industriellen Sektors, deren Folge in dem hohen Anspruchsniveau an die Arbeitskräfte zu sehen ist. Zunächst muß in diesem Rahmen der Kostenfaktor betont werden, der gerade in kapitalistischen Wirtschaftssystemen eine strategische Größe im unternehmerischen Entscheidungsfeld darstellt und über dessen Manipulation der dem Marktsystem inhärenten Wettbewerbssituation erfolgreich standgehalten werden kann.⁵³⁾ So ist es nicht frappierend,

53) Friedrich Gerstenberger, Produktion und Qualifikation. Technisch-organisatorischer Wandel und die Veränderung der Qualifikationsanforderungen, in: Leviathan, Heft 2, 1975, S. 256.

daß die Unternehmen zur Senkung der Gesamtkosten, von denen ein beachtenswerter Anteil den Ausbildungskosten zuzuschreiben ist, das erhöhte Angebot qualifizierter Arbeitskräfte in Anspruch nehmen, in der Hoffnung, bereits aus der Arbeitsleistung der Auszubildenden einen Ertrag erzielen zu können. So wird der Unternehmer auch für relativ rangniedrige Berufspositionen bestrebt sein, hochqualifizierte Arbeitskräfte einzustellen, um seine Profitansprüche in vollem Umfang befriedigen zu können. Diese Tendenz wird durch ein relatives Überangebot qualifizierter Schulabsolventen in gleiche Richtung unterstützt, das heißt, aufgrund mangelnder Lehrstellenangebote müssen sich Schulabgänger mit Berufspositionen zufriedengeben, die sie mit dem Schuleintritt nicht antizipiert haben. Versucht man darüber hinaus zu analysieren, inwieweit der technische Fortschritt tatsächlich ein hohes Ausbildungsniveau für eine zufriedenstellende Berufsausübung verlangt, so müssen für die BRD relativ konstante Berufsinhalte konstatiert werden ⁵⁴⁾, so daß die Vermutung naheliegt, daß nicht der technische Fortschritt zu erhöhten Berufsanforderungen führt, sondern daß das erhöhte Qualifikationsangebot zu einer künstlichen Aufstockung des Anforderungsprofils, mit der primären Zielsetzung der Senkung von Ausbildungskosten, geführt hat. Technischer Fortschritt und Automation gewinnen damit für Unternehmen eine Legitimationsfunktion, die das faktische Ausmaß ranghoher Berufsqualifikation verschleiern soll. Die Dequalifikation führt auch gleichzeitig zur Stabilisierung der Interdependenz von Schule und Beschäftigungssystem, indem über künstlich erhöhte Qualifikationsniveauanforderungen sichergestellt wird, daß der Grad der Berufseinmündung mit dem

54) Friedrich Gerstenberger, Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen, Stuttgart 1976.

schulischen Abschluß korreliert wenngleich im Verhältnis zu vergangenen Jahren weniger ranghoch bewertete Positionen den Schulabsolventen angeboten werden. Aufgrund der vorliegenden Tendenz wird der in der 10. Hauptschulklasse vergebene mittlere Bildungsabschluß in doppelter Hinsicht dequalifiziert. Einerseits werden Realschulabsolventen bessere Einmündungsmöglichkeiten eingeräumt als den Hauptschulabsolventen, und andererseits müssen Berufspositionen eingenommen werden, die der faktischen, mit dem Bildungsabschluß verbundenen Qualität nicht entsprechen.

Im öffentlichen Dienst sind die Einstellungsvoraussetzungen noch rigider formuliert als in der Privatwirtschaft, so daß Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß nahezu keine Einmündungschance haben. Der Grund hierfür ist nach Angaben der Personalchefs in einem personalen Überhang der gehobenen Laufbahnen zu sehen - Einstellungsvoraussetzung Abitur -, der einen Verdrängungsprozeß im öffentlichen Laufbahnsystem induziert. So münden Abiturienten vielfach in die mittlere und untere Laufbahn ein, in der Hoffnung, zu einem späteren Zeitpunkt, vakant gewordene Stellen in der höheren und gehobenen Laufbahn durch Erwerb interner Qualifikationen einnehmen zu können. Der starke Zustrom von Abiturienten in den öffentlichen Dienst kann einerseits mit der rezessiven Wirtschaftsmarktlage und dem daraus resultierenden Lehrstellenmangel erklärt werden und andererseits mit der Einführung des Numerus Clausus an Hochschulen, der viele Abiturienten von einem Hochschulstudium aufgrund langer Wartezeiten abhält. Ergänzend kommt möglicherweise eine veränderte soziale Definition der Situation hinzu.

So kann die steigende Arbeitslosenquote von Akademikern die Entscheidung der Abiturienten für eine direkte Berufseinmündung beeinflussen, von der sie höhere Lebenschancen erwarten als im Anschluß an ein Hochschulstudium. Der angesprochene Verdrängungsprozeß, der in sämtlichen Bereichen des öffentlichen Dienstes zu Lasten der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß führt, kann tendenziell an einem Extremfall verdeutlicht werden. Von drei in einer Kommune ausgeschriebenen Gärtnerpositionen wurden zwei Stellen mit Abiturienten besetzt. Die einzige Möglichkeit der Hauptschulabsolventen in den öffentlichen Dienst einzumünden, besteht über sogenannte Praktikantenstellen, die jedoch am gesamten Lehrstellenangebot des öffentlichen Dienstes einen Anteil unter 5 % darstellen und bei deren Besetzung Realschulabsolventen den qualifizierten Hauptschulabsolventen vorgezogen werden. Die Gründe für die Benachteiligung der Hauptschulabgänger entsprechen denen der Privatwirtschaft. Mangelnde Verbalisierungsfähigkeit, unzureichende Fremdsprachenkenntnisse der Hauptschüler sind die angeführten Gründe, die die Präferenz für Realschüler legitimieren sollen. Die starke Reglementierung der Einstellungsvoraussetzungen im öffentlichen Dienst im Vergleich zur Privatwirtschaft wird dadurch deutlich, daß die Einmündung in das Laufbahnsystem - abgesehen von den Praktikantenstellen - unabhängig von individuellen Qualifikationen erfolgt, sondern grundsätzlich auf der Basis der erworbenen Bildungsabschlüsse. Das verstärkte Angebot von Abiturienten wird vom öffentlichen Dienst angenommen und der angesprochene Verdrängungsprozeß damit eingeleitet, der Hauptschulabsolventen von der Einmündung in den öffentlichen Dienst vollkommen aus-

schließt. Die von Schweikert/Grieger beschriebene Steuerungsfunktion von schulischen Qualifikationsniveaus scheint im öffentlichen Dienst realisiert zu sein, da Bewerber, die den Minimalanforderungen nicht entsprechen, a priori selektiert werden. Diese Bedeutung für den öffentlichen Dienst wird insofern evident als für den beruflichen Einstieg ein Bildungsniveau gefordert wird, dem nur eine Minderheit der Schülerpopulation entspricht.⁵⁵⁾ Das Argument einer mit Bildungsabschlüssen und beruflichen Selektionsmechanismen vollzogenen Herrschaftsstabilisierung kann auch auf den öffentlichen Dienst übertragen werden. Mit der Verhaltensweise der öffentlichen Arbeitgeber wird gleichzeitig eine Dequalifikation schulischer Bildungsabschlüsse induziert, da die inhaltlichen Anforderungen des Berufes bzw. die mit der Berufsposition verbundenen Problemstellungen nicht angestiegen sind, so daß die Besetzung der Positionen mit hochqualifizierten Arbeitskräften einer Dequalifikation in dem bereits dargelegten Verständnis entspricht.

Zukunftsorientierter sind die Berufschancen im Sparkassenwesen, in dem der Selektionsprozeß in einer weniger reglementierten Weise vollzogen wird. Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß werden bei Bewerbungen durchaus mit Realschulabsolventen gleichgesetzt, worauf die relativ starke Besetzung der Ausbildungsstellen mit Hauptschülern hinweist. Im Gegensatz zur Privatwirtschaft und zum öffentlichen Dienst erfolgt die Einstellung nicht aufgrund erlangter Bildungsabschlüsse, sondern auf der Basis von Einstellungsgesprächen, von dem sich die Personalleiter ein "objektives" Bild der Bewerber für eine das Spar-

55) Der Anteil der Abiturienten an Haupt- und Realschulen betrug 1975 in Nordrhein-Westfalen ca. 21 %. Quelle: Statistisches Jahrbuch 1977, Stuttgart und Mainz 1977, S. 326

kassenwesen befriedigende Berufsausübung erhoffen. Die Relativität dieser Einstellungsgespräche für den zukünftigen Berufserfolg muß in ähnlicher Weise kritisiert werden wie die in der Privatwirtschaft praktizierten Testfragen. Darüber hinaus kann die mit dem Gespräch verbundene Subjektivität des Selektionsverfahrens der Kritik unterzogen und die These formuliert werden, daß Bewerber möglicherweise aufgrund äußerer Umstände - wobei auch hier wieder der Aspekt mangelnder Verbalisierungsfähigkeit zu betonen ist - abgewiesen werden und hiervon eine bestimmte Bewerbergruppe in verstärktem Maße tangiert wird. In diesem Kontext darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß Personalleiter im Sparkassenwesen darauf achten, daß die Lehrstellen auf die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse gleichmäßig verteilt werden, so daß auch die Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß - möglicherweise trotz mangelnder Verbalisierungsfähigkeit - im Vergleich mit den Realschulabsolventen eine faktische Einstellungschance haben. Darüber hinaus sind die beruflichen Aufstiegschancen zu erwähnen, die im Vergleich zur Privatwirtschaft und zum öffentlichen Dienst als relativ günstig bezeichnet werden können, da der berufliche Aufstieg im Sparkassenwesen nicht nach formal schulischen Qualifikationskriterien reglementiert wird, sondern aufgrund intern erworbener Qualifikation (Sparkassenschule). Der Zugang zu dieser Institution, die in diesem Sektor als Aufstiegskanal bezeichnet werden kann, erfolgt - ebenfalls unabhängig von schulischer Formalqualifikation - aufgrund der beruflichen Leistung. Mögen mit diesem Selektionskriterium und den Aufstiegskanälen auch erhebliche Probleme verbunden sein - insbesondere wäre das Problem der subjektiven

Leistungsbeurteilung hervorzuheben - kann der sogenannte Bewährungsaufstieg im Sparkassenwesen im Vergleich zu den Aufstiegchancen des öffentlichen Dienstes und der Privatwirtschaft als wesentlich reeller bezeichnet werden, worauf die faktischen Aufstiegsmöglichkeiten der Hauptschulabsolventen hinweisen.

Die zukunftsorientierten Berufschancen gerade für die Hauptschüler mit mittlerem Bildungsabschluß im Sparkassensektor müssen jedoch insofern relativiert werden, als das Lehrstellenangebot im Vergleich zur Gesamtheit der angebotenen Lehrstellen relativ gering ist, so daß tatsächlich nur die besten Schulabsolventen eine Einstellungschance haben. Dennoch - dies scheint mir der entscheidende Unterschied zu den beiden anderen Sektoren zu sein - muß positiv hervorgehoben werden, daß die Sparkasseninstitutionen aufgrund praktizierter Selektionsverfahren keine Benachteiligung von Schülern mit gleichwertigen Schulabschlüssen evozieren. Das Leistungsprinzip ist sowohl für die berufliche Einmündung als auch für den Aufstieg maßgebend und eine faktische Inanspruchnahme dieses marktwirtschaftlichen Prinzips für Schüler sämtlicher Schultypen möglich.

Beurteilt man nun abschließend unter dem Aspekt der faktischen Berufseinmündungsmöglichkeiten der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß, die mit der 10. Klasse intendierte Zielsetzung der Realisierung von Chancengleichheit, so verweisen die gewonnenen Ergebnisse auf die Unzulänglichkeit der bildungspolitischen Innovationen aufgrund unternehmerischer Reaktion. Die mangelnde Innovationsappetenz des Arbeitsmarktes führt zu einem faktischen Scheitern der intendierten bildungspolitischen Zielsetzung. Der

Versuch des politisch-administrativen Systems, über eine relative Enthierarchisierung kultureller Objektivationen ein erhöhtes Qualifikationspotential dem ökonomischen System zur Verfügung zu stellen, wird zwar von diesem angenommen, allerdings mit der Dequalifikation von Schulabschlüssen als Folgeerscheinung. Zusätzlich wird durch die Bildungsmaßnahme das gesellschaftliche Phänomen der sozialen Ungleichheit erneut thematisiert und durch die Ungleichbehandlung gleichwertiger Bildungsabschlüsse extendiert. Bereits an dieser Stelle kann die Vermutung geäußert werden, daß als unintendierte Konsequenz der bildungspolitischen Innovation das Phänomen der sozialen Ungleichheit verschärft, anstatt tendenziell nivelliert wird.

3.2 Die 10. Hauptschulklasse als weiterführende Bildungsinstitution

Unter qualitativen Aspekten muß die Frage nach der Potentialität respektive Realität schulischer Weiterbildung für Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß analysiert werden. Sofern die Realisierung von Chancengleichheit nicht auf die theoretische Möglichkeit schulischer Weiterbildung beschränkt bleiben soll, müssen neben dem faktischen Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen und den jeweiligen Erfolgsquoten Gründe eruiert werden, die zu möglichen Integrationsproblemen und schulischem Versagen dieser Population führten, das heißt, durch die Einbeziehung der genannten Faktoren kann ermittelt werden, inwieweit spezifische Selektionsmechanismen weiterführender Bildungsinstitutionen die intendierte Zielsetzung unterlaufen. Wurde der Beruf als zentraler

Ort sozialer Identitätsfindung bezeichnet, so kommt den vorgelagerten Bildungsinstitutionen ebenfalls diese Funktion zu, da über das zur Verfügung stehende Sanktionspotential in Form der Zensurengebung eine soziale Ratifizierung individueller Leistung erfolgt, womit das soziale Schicksal in der Schule antizipiert und determiniert wird.

Von den Hauptschulabsolventen mit Qualifikationsvermerk mündeten nach der durchgeführten Untersuchung ca. 39 % in eine weiterführende Bildungsinstitution ein, wobei der größere Anteil (53 %) in eine Fachoberschule wechselte. Die im Vergleich zum Gymnasium höhere Einmündungsquote in eine Fachoberschule kann neben dem Wunsch nach einer praxisorientierten Ausbildung mit dem größeren Wahrscheinlichkeitsgrad eines erfolgreichen Abschlusses erklärt werden. Müssen im Gymnasium die Hauptschulabsolventen primär mit bodenständigen Gymnasiasten konkurrieren, die in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik in aller Regel einen wesentlich größeren Wissensfundus aufweisen, so konkurrieren Hauptschulabsolventen in Fachoberschulen primär mit ehemaligen Realschülern, deren Kenntnisstand in den betreffenden Fächern nur geringfügig höher ist. Weiterhin muß berücksichtigt werden, daß durch die neu zu bildenden Klassenverbände in den Fachoberschulen die Lehrkräfte mit einem diffusen Wissensfundus der Schüler konfrontiert werden, den sie im Hinblick auf einen effizienten Unterricht nivellieren müssen, so daß Lern-tempo und Leistungsnormen eher den Gewohnheiten der Hauptschulabsolventen angepaßt sein dürften als in Gymnasien, in denen die ehemaligen Hauptschüler eine Minderheit darstellen und in denen die Leistungsnormen

dem Level der bodenständigen Gymnasiasten angepaßt und in entsprechender Weise weitergeführt werden. Die gymnasiale Integrationsproblematik wird möglicherweise durch die differenzierte Oberstufe zusätzlich verschärft, da in den fachspezifischen Leistungskursen die Anforderungen enorm angestiegen sind und nur von den Schülern zu bewältigen sind, die ein fundiertes Fachwissen aufweisen, das bei den Hauptschulabsolventen aufgrund einer anfänglich unzureichenden Grundausbildung in aller Regel nicht vorhanden ist.

Eine regional differenzierte Betrachtung der Übergangsquoten verdeutlicht eine größere Weiterbildungsbereitschaft der Hauptschulabsolventen in Industriezentren. Die Einmündungsquoten in weiterführende Bildungsinstitutionen beträgt im Ruhrgebiet ca. 42,8 %, hingegen im ländlichen Raum nur 27,8 %. Die geringe Inanspruchnahme weiterführender Bildungssysteme durch Landkinder kann möglicherweise auf die Entfernung zwischen Wohn- und Schulort zurückgeführt werden. Die von Peisert ⁵⁶⁾ für 1961 festgestellte Ungleichheit von Bildungschancen für die Landbevölkerung kann zwar nicht mehr in der rigiden Form für die heutige Zeit festgestellt werden, jedoch weisen die Übergangsquoten immer noch auf eine relative Benachteiligung hin. Die räumlich-zeitliche Überbrückung von Wohn- und Schulort stellt für viele Kinder eine enorme physisch/psychische Belastung dar, so daß ein Großteil der Landkinder auf den Besuch der weiterführenden Schulen verzichtet. Ein weiterer für die Datenkonstellation entscheidender Faktor ist meines Erachtens in der ländlichen Wirtschaftsstruktur zu sehen, die primär durch kleines und mittleres Gewerbe gekennzeichnet ist, deren berufliche

56) Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967, S. 134.

Anforderungen die Hauptschüler mit mittlerem Bildungsabschluß erfüllen. So veranlassen möglicherweise angemessene Ausbildungsplätze die Hauptschulabsolventen, anstelle der schulischen Weiterbildung direkt in den Beruf einzumünden.

Die Inanspruchnahme der schulischen Weiterbildung weist im Zeitablauf auf eine steigende Tendenz hin. Mündeten aus der ersten Jahrgangsstufe 35 % qualifizierter Absolventen in eine weiterführende Bildungsinstitution ein, so betrug die Übergangsquote in den letzten Jahren im Durchschnitt bereits 43 %. Der tendenzielle Anstieg der Bildungswilligkeit kann möglicherweise mit der gegenwärtigen Arbeitsmarktlage in doppelter Weise erklärt werden:

1. Mangelndes Lehrstellenangebot veranlaßt die Hauptschulabsolventen eine weiterführende Bildungsinstitution zu besuchen.
2. Die stark auf Facharbeiterposition fixierten Berufseinmündungsmöglichkeiten veranlassen einen Großteil der Schulabgänger einen ranghohen Bildungsabschluß anzustreben, mit dem qualifizierte Berufseinmündungsmöglichkeiten und beruflicher Aufstieg verbunden sind.

Gleichzeitig kann bei den Hauptschulabsolventen eine realistische Selbst- und Gesellschaftsinterpretation vermutet werden, nach der einerseits die limitierte und der erworbenen Qualifikation nicht adäquate Berufseinmündungschance perzipiert wird und andererseits durch den Besuch der 10. Hauptschulklassen ein hohes Anspruchsniveau induziert wurde, das nur noch über eine schulische Weiterbildungsmöglichkeit und der damit verbundenen beruflichen Gratifikation befriedigt werden kann.

Betrachten wir zunächst aus der Sicht der Gymnasial- und Fachoberschullehrer die Probleme beim Übergang in eine weiterführende Schule. Im Anschluß an die 10. Hauptschulklassen münden die Absolventen in die differenzierte Oberstufe des Gymnasiums ein, in der sie unmittelbar mit dem Leistungsniveau bodenständiger Gymnasiasten sowie mit den institutionellen Leistungsnormen konfrontiert werden. Die vor einigen Jahren eingeführten Aufbauklassen für Haupt- und Realschulabsolventen, die der besseren sozialen und schulischen Integration dienen sollten, sind an fast allen Gymnasien aus organisatorischen Gründen aufgelöst worden. Die Folge der mit organisatorischen Gründen legitimierten Maßnahme ist in enorm hohen schulischen Anpassungsschwierigkeiten der Hauptschulabsolventen in der Klasse 11 zu sehen, die nach Ansicht der Gymnasiallehrer auf unterschiedliche Lern- und Lehrstile der Bildungsinstitutionen zurückzuführen sind. Generell kann die These vertreten werden, daß der Lernstil der Hauptschule auf Reproduktion abhebt, der des Gymnasiums hingegen auf Reflexion. Die Divergenz zwischen den in den verschiedenen Schultypen inhärenten Leistungsniveaus kann mit der unterschiedlichen Formulierung der Bildungsziele auf der Basis differenter Bildungsbegriffe erklärt werden. Sofern in der Hauptschule eine praxisorientierte Bildung vermittelt werden soll, die sich in der schlichten Adaption an gesellschaftliche Wertmuster erschöpft, vermittelt das Gymnasium in Anlehnung an den Humboldtschen Bildungsbegriff als einzige Institution eine Allgemeinbildung im akademischen Verständnis. Die Gymnasiasten sollen über die schulische Institution zur Reflexion angeregt werden. Diese ideologieträchtige und herr-

schaftsstabilisierende Funktion kultureller Objektivationen ⁵⁷⁾ führt bei dem Versuch, das vertikal gegliederte Schulsystem zu öffnen und Übergangsmöglichkeiten von einer in eine andere Säule zu ermöglichen, zu enormen Integrationsproblemen, die sich in einem hohen Grad an schulischem Versagen manifestieren. Die schulischen Anpassungsschwierigkeiten werden neben der mangelnden Adaption an den spezifischen Lernstil auch in den fachspezifischen Niveauunterschieden evident, wobei ein mangelndes sprachliches Differenzierungsvermögen der Hauptschulabsolventen von den Gymnasiallehrern besonders betont werden.

Der Versuch, durch die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklassen Chancengleichheit durch Förderung latenter Begabungsreserven zu realisieren, muß meines Erachtens in Frage gestellt werden, solange die inhaltliche Formulierung der Bildungsziele dem institutionell-organisatorischen Wandel nicht angepaßt wird. Die in diesem Kontext vollzogene marxistische Interpretation, es handele sich bei sämtlichen bildungspolitischen Innovationen um eine die Realität verschleiernde Fiktion, ⁵⁸⁾ kann meines Erachtens aufrechterhalten werden, insbesondere dann, wenn über die Nomenklatur der Bildungssysteme individuelle Erwartungen induziert werden, deren Realisierung nur als rudimentäre theoretische Chance bezeichnet werden kann. Der Anspruch der Hauptschule eine weiterführende

57) Johannes Beck, Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft, in: Johannes Beck, Manfred Clemenz, Franz Heinisch, Ernest Jouhy, Werner Markert, Hermann Müller, Alfred Pressel, Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, 4. Aufl., München 1972, S. 92 ff.

58) Heinz-Joachim Heydorn, Ungleichheit Für alle, in: Das Argument, Heft 5/6, 1969

Bildungsinstitution zu sein, kann - den Übergang in das Gymnasium betreffend - insofern nicht aufrechterhalten werden, als sich die Bildungsinhalte dieser Institutionen im Zeitablauf nicht wesentlich verändert haben, so daß die Möglichkeit, ranghohe Bildungsabschlüsse ohne zeitliche Verzögerung zu erreichen ⁵⁹⁾ als Fiktion bezeichnet werden kann. Die Konsequenz disparater schulischer Voraussetzung wird in der hohen Versagerquote von Hauptschulabsolventen in Gymnasien evident. Nach Angaben der Gymnasiallehrer verlassen 1/3 der Hauptschüler frühzeitig das Gymnasium, von den verbleibenden 2/3 repetieren ca. 50 % eine Jahrgangsstufe; ca. 20 % erlangen einen gymnasialen Abschluß.

Ähnlich strukturiert sind die Integrationsprobleme beim Übergang in Fachoberschulen. Zwar kann in diesen Institutionen gegenüber Gymnasien eine höhere Erfolgsquote konstatiert werden; jedoch darf diese Entwicklung nicht über die schulischen Anpassungsprobleme hinwegtäuschen. Die relativ größere Erfolgswahrscheinlichkeit in Fachoberschulen kann mit der Struktur dieser Institution erklärt werden. Im Gegensatz zum Gymnasium müssen Fachoberschulen als Aufbauschulen bezeichnet werden, die Schüler unterschiedlicher Bildungsinstitutionen - Hauptschüler 10. Klasse, Realschüler, Gymnasiasten - zu einem ranghohen Bildungsabschluß verhelfen sollen. Wie bereits dargelegt wurde, weisen die Schüler der verschiedenen Schulzweige zwar einen formal gleichwertigen Bildungsabschluß auf, jedoch kann aufgrund der den Institutionen inhärenten Bildungsinhalte ein unterschiedliches Leistungsniveau respektive ein differenter Wissensfundus konstatiert werden. Das Problem, dem sich Fachoberschullehrer gegenübersehen, besteht in der

59) Hauptschulbericht, a.a.O., S. 14 ff.

Eruierung einer Basis, die für einen kontinuierlichen Unterrichtsaufbau geeignet erscheint, das heißt, in der Regel orientieren sich die qualitativen Anforderungen an dem Wissensstand der Schülermehrheit, die durch Realschüler repräsentiert wird. Da nach Angaben der Lehrerschaft der Wissensfundus zwischen Haupt- und Realschülern nicht stark auseinanderklafft, sind im Vergleich zum Gymnasium die Erfolgchancen für Hauptschulabsolventen als günstiger zu bezeichnen. Ähnlich den gymnasialen Integrationsproblemen erstrecken sich die schulischen Anpassungsprobleme in Fachoberschulen auf die sprachlichen Fächer, in denen Realschüler einen Wissensvorsprung haben, den die Hauptschulabsolventen jedoch vielfach über erhöhten Leistungseinsatz kompensieren können, das heißt, der für den erfolgreichen Abschluß notwendige Input ist bei Hauptschulabsolventen aufwendiger als bei Realschulabsolventen. Auch die Fachoberschule betreffend wird wiederum die Fragwürdigkeit des bildungspolitischen Impetus deutlich. Eine formal gleichwertige Qualifikation ist kein Garant für eine inhaltlich faktische Gleichwertigkeit.

3.3 Abschließende Bemerkungen

Versucht man abschließend die bildungspolitische Effizienz der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse unter qualitativen Aspekten zu bewerten, so wird die Fragwürdigkeit des Bildungskonzepts deutlich. Die vollzogene organisatorisch-institutionelle Maßnahme führt in der Öffentlichkeit - insbesondere bei den Abnehmerkreisen - zu keiner Umstrukturierung der mit der Hauptschule verbundenen Wertmuster, das

heißt, dem politisch-administrativen System ist es nicht gelungen, über die Mutation der in der Hauptschule vergebenen Bildungsabschlüsse das Schulsubsystem in der Öffentlichkeit attraktiver zu gestalten. Die mangelnde Innovationsappetenz der Abnehmerkreise, die vielfach mit denen, der Realität inadäquaten Gründen legitimiert wird, unterläuft die mit der Institutionalisierung der 10. Klasse intendierte bildungspolitische Zielsetzung, womit die Gefahren einer einseitig orientierten Bildungspolitik deutlich werden, deren Maßnahmen sich primär auf das Bildungssystem beziehen und die Interdependenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nur unzureichend thematisieren. Bildungspolitische Gesetzgebung allein ist demnach kein Garant für eine mit dem Gesetz angestrebte faktische Umsetzung. Darüber hinaus kann eine derartige Bildungspolitik zum gesamtgesellschaftlichen Krisenherd führen, da individuelle Erwartungsstrukturen nicht oder nur unzureichend realisiert werden können. Die vollständige Bewertung dieses Problems soll im nächsten Kapitel erfolgen, in dem Erwartungsstrukturen der Hauptschulabsolventen dargelegt und die Reaktion auf die mangelnde Realisation analysiert werden soll.

Schließlich verdeutlichen die bisherigen Überlegungen die Gefahr der einseitig mit Hilfe quantitativer Aspekte vollzogenen Bewertung von Bildungsmaßnahmen. Während die quantitative Dimension auf eine Approximation an die Zielfixierung hinweist, muß unter qualitativen Aspekten eine Bestätigung des Status quo ante konstatiert werden, das heißt, mit der Einführung der 10. Hauptschulklasse ist eine erhöhte Chancengleichheit nicht verbunden, vielmehr ist die Tendenz einer Verschärfung des Problems sozialer Ungleichheit sichtbar geworden.

III. Der Stellenwert des Bildungssystems im personalen und gesamtgesellschaftlichen Kontext

Die bislang gewonnenen Ergebnisse verdeutlichen die Problematik der mit der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse eingeleiteten Reformpolitik, deren Impetus in einer erhöhten realisierungsfähigen Chancengleichheit zu sehen ist. Aufgrund spezifischer Verhaltensstandards und Reaktionsweisen der Abnehmerkreise wurde die mangelnde Einlösbarkeit der bildungspolitischen Zielsetzung deutlich und darüber hinaus die Gefahr gesamtgesellschaftlicher Systemkrisen betont. Versucht man die Konsequenzen der Fehlentwicklungen im Bildungswesen unter systemtheoretischen Aspekten zu durchleuchten, so dürfen in diesem Kontext nicht nur die Konstellationen für eine vermeintlich objektive Krisensituation betrachtet werden, sondern es muß die soziale Definition der Situation aus individueller Sicht in die Überlegungen einbezogen werden, das heißt, es muß die Frage erörtert werden, inwieweit die Hauptschulabsolventen die Ungleichbehandlung ihres erworbenen Abschlusses im Berufseinmündungsprozeß und in den schulischen Weiterbildungsinstitutionen perzipieren und in welchem Umfang bei Konstatierung der Ungleichbehandlung Reduktionsmechanismen zur Verfügung stehen, die das Ausmaß der Genese relativer Deprivationen stark minimieren. Darüber hinaus muß die Steuerungskapazität der gesellschaftlichen Subsysteme berücksichtigt werden, die ebenfalls gezielt auf die Minimierung der Genese individueller Deprivationen hinwirken kann. Die Messung der Effizienz von Bildungsmaßnahmen muß demzufolge im gesamtgesellschaftlichen Kontext erfolgen.

1. Bildungssysteme im gesamtgesellschaftlichen Kontext

Bevor die Bedeutung kultureller Objektivationen in ihrer gesamtgesellschaftlichen Dimension erörtert wird, sollen zunächst einige Überlegungen vorangestellt werden, die die Problematik und Komplexität der Interdependenz sozialer Systeme zu verdeutlichen helfen.

1.1 Systemtheoretische Vorüberlegungen

In seinen Überlegungen über die Konstruktion von Gesellschaft geht Parsons ¹⁾ zunächst von Handlungssystemen aus, die er in vier Subsysteme differenziert sehen will, deren unterschiedliche Funktionen dem Überleben der Gesellschaft dienen sollen.

Durch die Vermittlung gesellschaftlicher Normen dienen die sozialen Handlungssysteme der Integration der Individuen in die gesellschaftliche Gemeinschaft, das heißt, die gesellschaftliche Gemeinschaft überliefert die ihr eigenen zentralen Normen, die durch das kulturelle Handlungssystem durch Generalisierung entsprechender Werte erhalten werden sollen. Die kulturellen Subsysteme haben also die Aufgabe gesellschaftliche Wertmuster zu verallgemeinern, um auf diese Weise die Systemimperative zu erhalten. Die im sozialen und kulturellen Subsystem intendierten Ziele sollen durch die im gesamten Handlungssystem lebenden Individuen realisiert werden, das heißt, Persönlichkeitssysteme werden als Motor von Handlungsprozessen betrachtet, die der Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen dienen sollen. Als viertes Subsystem wird schließlich der Verhaltensorganismus betont, der die Anpassungsfunktion erfüllt, das heißt, die Fähigkeit der Individuen meint,

1) Talcott Parsons, Das System moderner Gesellschaften, München 1972, S. 12 ff.

sich sowohl an die physische Systemumwelt anpassen zu können als auch an die Anforderungen und Werte der jeweiligen Subsysteme selbst. Von dem allgemeinen Handlungssystem und seinen vier Subsystemen ausgehend, charakterisiert Parsons ein soziales System mit der Fähigkeit der Stabilisierung und Kontrolle der Interaktionsprozesse mit der Systemumwelt ²⁾ und der Fähigkeit, die innere Stabilität des Systems durch die Individuen selbst aufrechtzuerhalten. Die Interdependenz der Subsysteme garantiert die Ordnung in der Gesellschaft in Form der Legitimation der Systemimperative. Gleichzeitig wird in dem Parsonsen Modell die Tendenz der Selbsterhaltung gesellschaftlicher Systeme deutlich, das heißt, Systemwandel ist aufgrund der dem einzelnen Subsystem zugewiesenen Funktionen in dem Theorieansatz nicht möglich. Zwar erkennt Parsons an anderer Stelle die Bedeutung sozialen Wandels, wobei er die Quellen exogenen Wandels in den endogenen Wandlungsprozessen der Umwelt sieht; die Genese endogenen Wandels führt er auf Spannungsmomente zwischen den Subsystemen der Gesellschaft zurück, die ein solches Ausmaß erlangen, daß die zur Systemstabilität und Konformität notwendigen Kontrollmechanismen - wie zum Beispiel Sozialisationsprozesse - nicht mehr dazu in der Lage sind, die systemischen Imperative zu erhalten. ³⁾ In der von Parsons vollzogenen Konstruktion der Gesellschaft werden jedoch sowohl endogene als auch exogene Wandlungsprozesse durch die den einzelnen Subsystemen zugewiesenen Funktionen nicht weiter thematisiert; nach seinen Vorstellungen besitzen Gesellschaften grundsätzlich die Fähigkeit zur tendenziellen Selbsterhaltung. Deviantes Verhalten, insbe-

2) Talcott Parsons, a.a.O., S. 17

3) Talcott Parsons, Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze, in: Wolfgang Zapf (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, 3. Aufl., Köln-Berlin 1971, S. 37 ff.

sondere neu hinzukommender Gesellschaftsmitglieder, wird durch die Kontrollmechanismen von Sozialisationsprozessen und durch Adaptionsprozesse des Persönlichkeitssystem an bestehende Norm- und Wertmuster weitgehend ausgeschlossen. Individuen lernen durch das dem System zur Verfügung stehende Sanktionspotential rollenkonformes Verhalten im Hinblick auf Systemerhaltung ⁴⁾. Die an dem Parsonschon Modell geübte Kritik richtet sich primär gegen seine realitätsferne sozialer Systeme, die sich insbesondere in dem Ausblenden sozialen Wandels und der postulierten Rollenkonformität manifestiert. ⁵⁾ Indem die struktur-funktionale Analyse Parsons den Gleichgewichtsaspekt betont, werden Wandlungsimpulse grundsätzlich auf exogene Quellen zurückgeführt und gleichzeitig damit der systemische Tod herbeigeführt, so daß evolutionäre Prozesse vollkommen ausgeschlossen werden. ⁶⁾

Diese Phänomene versucht Deutsch mit dem Konzept des kybernetischen Modells zu erfassen. Die Grundannahmen des theoretischen Ansatzes bestehen darin, daß Organisationen durch Kommunikation zusammengehalten werden, das heißt, die Fähigkeit, Nachrichten zu übermitteln und auf sie reagieren zu können, führen zu der Entstehung von Organisation und sozialen Systemen ⁷⁾, die aufgrund von Rückkopplungsprozessen eine Tendenz zur gesellschaftlichen Selbststeuerung aufweisen. Während in der Gleichgewichtstheorie Parsons evolutionsnotwendige Lernprozesse aufgrund exogener respektive endogener Stimuli ausgeschlossen werden, hebt das

4) Talcott Parsons, Das System, a.a.O., S. 22 ff.

5) vgl. u.a. Walter Buckley, Systemtheoretische Ansätze bei Talcott Parsons und George C. Homans, in: Claus Mühlfeld/Michael Schmid (Hrsg.), Soziologische Theorie, a.a.O., S. 162 ff.

6) Karl W. Deutsch, Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven, 3. Aufl., Freiburg i. Breisgau, S. 143

7) Derselbe S. 127

kybernetische Modell explizit auf Lernvorgänge ab, die eine Veränderung von gesellschaftlichen Zielen und Werten zur Folge haben können, so daß Evolutionsprozesse möglich werden. ⁸⁾ Über Rückkopplungsmechanismen, die dem Sender den Grad der Adaption bzw. Internalisierung neuer Ziele und Werte durch den Empfänger signalisieren, wird mit dem Modell erreicht, daß exogene Impulse einen zielgerichteten Wandel evozieren, der die Systemimperative nicht in Frage stellt, da der äußere Anstoß internalisiert und in einen endogenen Wandel überführt wird. Kybernetische Modelle, die im Gegensatz zu funktionalistischen Ansätzen eine hyperaktive Gesellschaft voraussetzen, ermöglichen über die Steuerungskapazität einen zielgerichteten geplanten Wandel. ⁹⁾ Der theoretische Bezugsrahmen muß um den Aspekt der Macht erweitert werden. Die auf dieser Basis konzipierte Theorie gesamtgesellschaftlicher Steuerung leitet die Bedeutung des Machtaspektes aus der Prämisse ab, daß in jeder Gesellschaft innere Konflikte zwischen Steuerungseinheiten und den passiven Systemelementen existieren, wobei das Ergebnis der Konflikthandhabung die Fähigkeit der Gesellschaft signalisiert, sich selbst zu steuern und aus eigener Kraft Wandel zu induzieren. ¹⁰⁾ Der Machtaspekt bezieht sich in dem makrosoziologischen Ansatz auf jene Kontrollfaktoren, die durch einen ausreichenden Informationsstand in der Lage sind, gesamtgesellschaftliche Steuerungsprozesse zielgerichtet zu initiieren, das heißt, es handelt sich hierbei um aktive Elemente der Gesellschaft, die durch die Fähigkeit zur Selbsttransformation charakter-

8) Karl W. Deutsch, a.a.O., S. 152 f.

9) Amitai Etzioni, Elemente einer Makrosoziologie, in: Wolfgang Zapf (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, a.a.O., S. 147 ff.

10) Derselbe, S. 151 ff.

isiert sind. Die Erweiterung des Parsonschen Ansatzes um kybernetische Systemeigenschaften und Machtaspekte ermöglicht die Berücksichtigung sozialen Wandels, womit der Erklärungswert dieser Theorie für empirisch auffindbare Gesellschaften gestiegen ist. Systemtheoretische Ansätze dieser Art sind allerdings nicht dazu in der Lage, aufzuzeigen, inwieweit induzierter Wandel die Systemimperative gefährdet und damit die Systemgrenzen überschreitet, das heißt, krisenhafte Erscheinungen aufgrund der Interaktion der Subsysteme untereinander und aufgrund der Austauschprozesse des sozialen Systems mit seiner Umwelt, werden überhaupt nicht oder nur teilweise thematisiert, da dem System eine Steuerungskapazität unterstellt wird, die Krisentendenzen ausschließt. Dieses den kapitalistischen Gesellschaften zugeschriebene Steuerungspotential, das einen "reibungslosen" Ablauf gesellschaftlicher Entwicklung gewährleisten soll, wird von Offe ¹¹⁾ stark kritisiert. Krisen sind für Offe Entwicklungsprozesse, die auf der Ebene von Mechanismen anzusiedeln sind, die Ereignisse generieren und die Identität des Systems langfristig gefährden. ¹²⁾ Das soziale System differenziert Offe in drei Subsysteme, das ökonomische, politisch-administrative und das normative System ¹³⁾, wobei dem politisch-administrativen System die Steuerungsfunktion in dem Sinn zukommt, daß Krisenerscheinungen in den beiden anderen Subsystemen positiv gesteuert werden müssen, das heißt, das politisch-administrative System muß über sozialstaatliche Leistungen an das normative System die Massenloyalität erhalten und durch Steuerungsleistungen gegenüber dem ökonomischen System

11) Claus Offe, "Krisen des Krisenmanagements": Elemente einer politischen Krisentheorie, in: Martin Jänicke (Hrsg.), Herrschaft und Krise, Opladen 1973, S. 197 ff.

12) Derselbe, S. 198 f.

13) Derselbe, S. 213

die fiskalische Abschöpfung rechtfertigen, um den Output des ökonomischen Systems zu erhalten. Darüber hinaus vertritt Offe in diesem Kontext die Ansicht, daß das politisch-administrative System eine interne "Disjunktivität" entwickeln muß, mit der krisenhaften Tendenzen im ökonomischen und normativen System relativ isoliert werden können.¹⁴⁾ Gerade hier werden für Offe die Probleme der Steuerungskapazität kapitalistischer Staaten evident, die nicht nur mit mangelnden ökonomischen Ressourcen zu erklären sind, sondern darüber hinaus durch die Unfähigkeit des politisch-administrativen Systems, ökonomische Krisen zu kompensieren, da unter den Systemimperativen das politisch-administrative System nicht in der Lage ist, die dysfunktionalen Konsequenzen privatkapitalistischer Produktionen zu beseitigen¹⁵⁾. Zwar ist es Offe gelungen, die systemtheoretischen Modelle um den Aspekt der Krise zu erweitern, jedoch berücksichtigt er hierbei nur den institutionellen Bereich der Krisenerscheinung. Wesentlich erscheint meines Erachtens die Folge der Krise im personalen Bereich zu sein, das heißt, es muß die Frage erörtert werden, inwieweit eine vermeintlich objektive Krisensituation von den Individuen perzipiert wird und welche Handlungsstrategien zur Bewältigung einer individuell empfundenen Krisensituation eingeschlagen werden. Sofern man unter Krise die Bedrohung der Herrschaftsstrukturen durch "außergesetzliche Protestformen"¹⁶⁾ versteht, kommt es bei der Analyse von krisenhaften Situationen neben Ursache-Wirkungszusammenhängen institutioneller Aspekte auf die individuelle Perzeption der Situation an, in

14) Derselbe, S. 213

15) Derselbe, S. 221

16) Scott C. Flanagan, Das politische System und die systemische Krise, in: Martin Jänicke (Hrsg.), Politische Systemkrisen, Köln 1973, S. 100

der Krise erst eine manifeste Funktion erhält. Das heißt, von Krise kann erst dann gesprochen werden, wenn die Gesellschaftsmitglieder sie wahrgenommen haben und in entsprechender Weise reagieren. So muß meines Erachtens der prozessuale Krisenbegriff Offes um die verhaltenstheoretisch-situationale Dimension erweitert werden, ¹⁷⁾ um das Problem relativer Deprivationen und deren Reduktionsmechanismen erfassen zu können. Krisenhafte Tendenzen manifestieren sich zunächst auf der individuellen Mikroebene in Form der Genese relativer Deprivationen entweder aufgrund mangelnder Bedürfnisbefriedigung gleichbleibender Ansprüche oder aber aufgrund steigender Ansprüche bei konstanten Möglichkeiten der Befriedigung und schließlich bei gestiegenen Ansprüchen und gleichzeitig sinkenden erwarteten Möglichkeiten der Befriedigung. ¹⁸⁾ Damit führt die Genese individueller Deprivationen auf der Mikroebene zu einem Potential kollektiver Gewaltsamkeit, das bei genügender Politisierung zu einer Gefahr des Herrschaftssystems führen kann. ¹⁹⁾ Das politische System bleibt nach diesem Ansatz sofern stabil, als die krisenhafte Lebenssituation, das heißt, das Überschreiten der subjektiven Toleranzschwelle zwischen Zielfixierung und Zielerfüllung auf der Mikroebene solitär bleibt, also kein soziales Kollektiv entsteht. Sofern jedoch die Tendenz zur Kollektivbildung besteht, das heißt, die Einsicht in die nicht singuläre Natur der krisenhaften Lebenssituation erfolgt und darüber hinaus eine Solidarisierung des Kollektivs mit etablierten gesellschaftlichen Gruppen stattfindet, tritt der Konflikt zwischen Staat und Gesellschaft her-

17) Martin Jänicke, Die Analyse des politischen Systems aus der Krisenperspektive, in: Martin Jänicke (Hrsg.), Politische Systemkrisen, a.a.O., S. 16

18) Martin Jänicke, Die Analyse, a.a.O., S. 35

19) Ted Robert Gurr, Ursachen und Prozesse politischer Gewalt, in: Martin Jänicke (Hrsg.), Politische Systemkrisen, a.a.O.,

vor, der schließlich durch Reaktion des politisch-administrativen Systems zu einer akuten Herrschaftskrise führen kann. Das Gurr'sche Modell geht von der entscheidenden Annahme der individuellen Perzeption krisenhafter Lebensbedingungen aus und zeigt auf dieser Basis die Bedeutung und Gefahr individueller Identitätskrisen, die über Kollektivbildung zu Rationalitäts- und Legitimationskrisen des politisch-administrativen Systems führen können. Problematisch erscheint mir in diesem Ansatz der Übergang von Identitätskrisen zu kollektivem Krisenbewußtsein zu sein, da meines Erachtens in diesem Stadium von einer genügend großen Steuerungskapazität des politisch-administrativen Systems ausgegangen werden kann, mit der der Transpositionsprozeß möglicherweise unterbunden wird. Dennoch scheint mir der Gurr'sche Ansatz für die weiteren Überlegungen von Bedeutung zu sein, da er den Aspekt der institutionellen Bedingungen für die Genese gesellschaftlicher Krisen um die individuellen Perzeptionsmuster erweitert, die einen Aufschluß über die Manifestierung von Krisen geben.

Versucht man aus den vorliegenden theoretischen Ansätzen die Elemente eines gesellschaftlichen Systems zu fixieren, so können zunächst in Anlehnung an Parsons, Gesellschaftssysteme als Handlungseinheiten definiert werden. Hierunter sollen das ökonomische, politisch-administrative und legitimatorische Subsystem subsumiert werden, die aufgrund der Interaktion untereinander und aufgrund der Austauschprozesse mit der Systemumwelt die Entwicklung gesellschaftlicher Systeme bedingen. Der Handlungsimpetus geht nun nicht, wie Offe es darzustellen versuchte, vom

institutionellen Bereich aus, sondern von dem, in dem System lebenden Individuum, wobei die Steuerungskapazität des Einzelnen von seiner Fähigkeit abhängt, Macht im Sinn der Realisation bestimmter Ziele auszuüben. Das individuelle Macht- und Herrschaftspotential resultiert wiederum aus den gesellschaftlichen Positionen ²⁰⁾. Die Machtdimension stellt damit auch gleichzeitig die Verbindung zwischen personalem und institutionellem Bereich dar, so daß die individuelle Steuerungskapazität auf die institutionellen Elemente des Systems transferiert wird. Mit dem Steuerungspotential der Subsysteme können Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine relativ krisenfreie Entwicklung der Gesellschaft ermöglichen, wobei jedoch betont werden muß, daß die Steuerungs- und Adaptionsprozesse nicht von den Institutionen ausgehen, sondern von den sie tragenden Individuen, die in ihren Handlungsmustern von der Einsicht in die Notwendigkeit der Erhaltung der Systemimperative geleitet werden. In dem dargelegten Kontext generieren Krisen dann, wenn Individuen in den Schaltstellen des Systems, insbesondere im politisch-administrativen System, nicht mehr in der Lage sind, den ständig steigenden Anforderungen von Gesellschaftsmitgliedern mit einer relativ geringeren Steuerungskapazität durch adäquaten Output gerecht zu werden. Sofern die krisenhafte Lebenssituation in Form der mangelnden Einlösbarkeit der Bedürfnisse von den einzelnen Individuen perzipiert wird und darüber hinaus der Versuch gelingt, individuelle Identitätskrisen in ein kollektives Krisenbewußtsein zu überführen, steht den Elitegruppen ein Kollektiv gegenüber, das durch die Möglichkeit des Legitimationsentzugs über ein relativ bedeutendes Steuerungs-

20) Martin Irle, Beziehungen zwischen Strukturen und Aktivitäten sozialer Systeme, in: Ruprecht Kurzrock (Hrsg.), Systemtheorie, Berlin 1972 S. 97

potential verfügt, von dem die Gefahr des Umsturzes der Elitegruppen und der von ihnen vertretenen Wert- und Normstrukturen ausgeht. In kapitalistischen Industriegesellschaften sieht sich das politisch-administrative System derartiger Gefahren ständig ausgesetzt, die über den Versuch der Output-Sicherung und der damit einhergehenden individuellen Bedürfnisbefriedigung unter der Schwelle des Bestandskritischen gehalten werden sollen. Die tendenziellen Krisenerscheinungen führen dann zu einer akuten Herrschaftskrise, wenn das politisch-administrative System durch ständig repressive Strategien und schließlich mit physischer Gewaltsamkeit reagiert ²¹⁾.

1.2 Die Interdependenz von Bildungs- und Gesellschaftssystem

Die bisherigen Erörterungen verweisen auf die ständige Gefahr induzierter Systemkrisen aufgrund evozierter Identitätskrisen. Im Rahmen dieser Arbeit soll untersucht werden, in welchem Umfang das Bildungs- und Erziehungssystem durch die hiervon ausgehenden Sozialisationsprozesse in der Lage ist, krisenhafte Tendenzen unter der Schwelle des Bestandskritischen zu halten respektive selbst als Krisenintensivierer fungiert.

Die Bedeutung des Bildungswesens im gesamtgesellschaftlichen Kontext soll zunächst im institutionellen Bereich dargelegt werden. Das Bildungswesen als Bestandteil des legitimatorischen Systems ist unter institutionellen Aspekten in seiner Interdependenz mit dem politisch-administrativen und dem ökonomischen System zu analysieren. ²²⁾ Unter historischen Gesichts-

21) Ted Robert Gurr, a.a.O.

22) Klaus Hurrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975, S. 44

punkten sind die Austauschprozesse zwischen administrativem System und Bildungssystem auf die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückzuführen, indem durch Verstaatlichung des Bildungswesens erzieherische Rahmenbedingungen vom politisch-administrativen System fixiert wurden. ²³⁾

Verstärkt versuchte der Staat sein Steuerungspotential dahingehend einzusetzen, daß im Erziehungssystem der heranwachsenden Generation die gesellschaftlichen Imperative und Ordnungsprinzipien vermittelt werden sollten, um auf diese Weise die für die Systemexistenz notwendige Massenloyalität zu bewahren. Mit dem Eingriff des Staates in die Bildungssphäre, mit dem ein Verlust elterlicher Erziehungsrechte einhergeht, wird also der Versuch unternommen, durch staatliche Sozialisationsprozesse eine Adaption der Individuen an gesellschaftliche Werte und Normen a priori zu erreichen, wobei die Legitimierung gesellschaftlicher Ungleichheit aufgrund der differenzierten Berufsranghierarchie eine zentrale Rolle einnimmt. Die Beziehung zwischen ökonomischem und Erziehungssystem wird dadurch hergestellt, daß das ökonomische System zu einer Sicherung der materialen Existenz erzieherischer Instanzen führt und daß das Erziehungssystem demgegenüber das für die ökonomische Entwicklung notwendige Qualifikationspotential bereitstellt. ²⁴⁾ Der Vollständigkeit halber muß noch das Austauschverhältnis zwischen politisch-administrativem und ökonomischem Systemen erwähnt werden, das durch die finanzielle Abschöpfung des administrativen Systems gekennzeichnet ist, der die Fixierung von Rahmenbedingungen für eine im ökonomischen System angestrebte Zielsetzung entgegensteht. Die von Hurrelmann skizzierte funktionalistische Interdependenz der wichtigsten gesellschaftlichen Sub-

23) Christoph Oehler, Zum Verhältnis von Bildungssystemen und Gesellschaft, in: Horst Baier (Hrsg.), Freiheit und Sachzwang, Opladen 1977, S. 139

24) Hurrelmann, Erziehungssystem, a.a.O., S. 44

systeme erweckt auf den ersten Blick den Eindruck von einem relativ problemlosen Gesellschaftssystem. Eine genauere Analyse der funktionalen Interdependenzen der Subsysteme verdeutlicht jedoch die Probleme, die hinter dem zunächst funktionierend erscheinenden Kreislaufmodell stehen und zeigt darüber hinaus den funktionalen Stellenwert des Bildungswesens im Gesamtkontext.

1.2.1 Das Austauschverhältnis von Bildungssystem und politisch-administrativem System

In dem Maße, in dem das administrative System versucht, einen verstärkten Einfluß auf das Erziehungssystem zu gewinnen, fällt ihm mehr und mehr die Funktion des Schulreformers zu. Einerseits müssen die vom administrativen System ausgehenden Reformimpulse der Stabilisierung der eigenen Legitimität dienen, das heißt, bildungspolitische Reformmaßnahmen haben in verstärktem Maße dazu beizutragen, die Generation der Heranwachsenden mit dem gesellschaftlichen Wert- und Normsystem vertraut zu machen. Die für die einzelnen Schultypen konzipierten Curricula haben demzufolge das den Industriegesellschaften inhärente Leistungsprinzip zu legitimieren, womit auch gleichzeitig eine Rechtfertigung der auf Leistung basierenden differenzierten Berufswelt, und der durch sie induzierten Ungleichheit erfolgt. Das heißt, über staatliche Sozialisationsprozesse soll ein "sozialer Frieden" garantiert werden. Die Steuerungskapazität des politisch-administrativen Systems wird über das Chancengleichheitspostulat zu verstärken versucht, mit dem die Legitimität des Staates bewahrt werden soll. Das heißt, mit dem Hinweis auf formal gleiche Chancen der Inanspruchnahme des marktwirtschaftlichen Leistungs-

prinzips wird Ungleichheit sowohl im Bildungssystem als auch im ökonomischen System zu legitimieren versucht. Ungleiche Bildungsabschlüsse und damit differente Berufseinmündungschancen werden mit mangelnden individuellen Fähigkeiten begründet, spezifische, die Ungleichheit konstituierende Selektionsmechanismen völlig ausgeblendet. Die staatlichen Institutionen erhalten sich damit den Anschein der Neutralität im Statuszuweisungsprozeß ²⁵⁾, wodurch sie den zur Aufrechterhaltung der Systemimperative notwendigen Massenloyalitätstransfer erhoffen. Das politisch-administrative System steht demnach ständig unter dem Druck, Reformmaßnahmen induzieren zu müssen, die das Chancengleichheitsziel weitgehend realisieren. Da Chancengleichheit nach existierenden Wertvorstellungen in der Erlangung ranghoher Bildungsabschlüsse besteht, also solcher schulischer Qualifikationen, die höher als der Hauptschulabschluß bewertet werden, induzieren diese zielorientierten Reformmaßnahmen, vondeneneine die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse darstellt, eine potentielle Überproduktion qualifizierter Schulabsolventen, die möglicherweise nicht in entsprechender Form vom ökonomischen System absorbiert werden können. Hier wird das Dilemma der Steuerungskapazität des administrativen Systems evident. Einerseits muß im Sinn der Selbsterhaltung das Chancengleichheitsziel angestrebt und möglichst realisiert werden, andererseits muß bei der Durchsetzung des bildungspolitischen Postulats auf die Restriktionen im ökonomischen System geachtet werden, damit der Prozeß der Erreichung der formalen Chancengleichheit auch ein Äquivalent in der materialen Dimension findet, das heißt, das politisch-administrative

25) Claus Offe, Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Heinrich Roth und Dagmar Friedrich (Hrsg.), Bildungsforschung, Probleme-Perspektiven-Prioritäten Teil 1, Stuttgart 1975, S. 238 ff.

System hat bei bildungspolitischen Reformmaßnahmen den Bedarf des ökonomischen Systems an qualifizierten Arbeitskräften zu berücksichtigen. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, so besteht - wie weiter unten gezeigt wird - aufgrund mangelnder Einlösbarkeit schulischer Qualifikationen, die Gefahr induzierter individueller Identitätskrisen, die bei der Fähigkeit zur Bildung eines kollektiven Krisenbewußtseins, Systemkrisen evozieren können. Vordergründig mag gegen diese Argumentation der Einwand erhoben werden können, daß durch die im Bildungswesen vollzogenen staatlichen Sozialisationsprozesse eine Umorientierung existenter Wertvorstellungen erfolgen kann, die zu einer Auflösung und Neuinterpretation des Zusammenhangs von Schulabschluß und Berufseinmündungsmöglichkeit führen, so daß die Genese von Identitätskrisen und daraus resultierenden Systemkrisen weitgehend ausgeschlossen wird. Sollte es dem politisch-administrativen System tatsächlich gelingen, eine faktische Neuinterpretation der bestehenden Wertmuster zu erreichen, so muß dann konstatiert werden, daß hiermit auch gleichzeitig, das die kapitalistische Wirtschaftsform tragende Leistungsprinzip aufgehoben ist, so daß ein Systemwandel über die Grenzen des Bestandskritischen eingeleitet wird. Der Versuch, das Leistungsprinzip aufzulösen, dürfte darüber hinaus auch Auswirkungen auf das ökonomische System haben, in dem die nach Leistungsaspekten vollzogene fiskalische Abschöpfung des Staates durch das ökonomische System möglicherweise unterbunden würde, so daß der Anstoß zur Legitimationskrise vom Bildungssystem auf das ökonomische System verlagert würde. Durch den Einfluß des Staates auf das Bildungssystem, mit dem der zur Systemerhaltung notwendige Massenloyalitätstransfer erreicht werden soll, wird

das politisch-administrative System ständig mit dem Problem einer Rationalitäts- und Legitimationskrise konfrontiert.

Das Faktum, bildungspolitische Innovationen nur unter Beachtung ökonomischer Restriktionen durchführen zu können, führte vielfach zu der Forderung nach einer beschäftigungsorientierten Bildungsplanung. Ohne im einzelnen auf die unterschiedlichen Modelle der Bildungsplanung einzugehen ²⁶⁾, seien an dieser Stelle jedoch einige allgemeine kritische Anmerkungen erlaubt. Versteht man unter Bildungsplanung den Versuch, bildungspolitische Ziele unter ökonomischen Restriktionen zu realisieren, so werden Bildungsplaner in aller Regel mit zwei Problemen konfrontiert werden. Erstens müßte die Effektivität von Bildungsabschlüssen im Hinblick auf ökonomische Zielsetzungen quantifiziert werden, das heißt, es müßte eine exakte Analyse der Bildungsabschlüsse für die Berufsdimension erfolgen, und zweitens müßten die Einstellungskriterien der Abnehmerkreise in ein formalisiertes Modell integriert werden. Erst wenn "objektive" Einstellungskriterien für die Vielfalt der Berufspositionen fixiert sind, können die Bildungsabschlüsse in entsprechender Weise gesteuert werden. In diesem Kontext dürften Bildungsplaner mit erheblichen Informationsproblemen konfrontiert werden, da ein Raster objektiv quantifizierbarer Einstellungskriterien bislang nicht vorliegt, weil im Berufseinmündungsprozeß neben Formalqualifikation und potentiellen Zusatzqualifikationen auch extrafunktionale Aspekte eine entscheidende Rolle spielen ²⁷⁾, das heißt, Berufseinstellungen werden viel-

26) Klaus Hüfner, Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung, Berlin 1969 S. 49 ff.

27) Claus Offe, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit ..., a.a.O., S. 85 ff.

fach mit subjektiven Werturteilen vollzogen, die den Bereich, der mit der Formalqualifikation einhergehenden objektiven Bewertung überschreiten. Gerade die subjektive Einstellung der Personalleiter gegenüber den Aspiranten können in ihrer vollen Dimension nicht erfaßt werden, so daß eine zielorientierte Bildungsplanung im Hinblick auf die Berufsdimension nur rudimentär vorgenommen werden kann.²⁸⁾ Darüber hinaus wird der durch technischen Fortschritt und Automation induzierte Wandel in der Berufsstruktur zu erheblichen Problemen im Rahmen der Bildungsplanung führen, der in seiner vollen Dimension nicht antizipiert werden kann, das heißt, der mit dem Wandel der Berufsstruktur potentiell einhergehende Wandel der Qualifikationsanforderungen kann aufgrund mangelnder Antizipation zu einer Fehlentwicklung der Bildungsplanung führen, so daß die von den Individuen mit dem Bildungsabschluß antizipierten Berufserwartungen nicht eingelöst werden können, womit möglicherweise Identitätskrisen entstehen, die ihrerseits über Legitimationsentzug möglicherweise zu Systemkrisen führen. Der Versuch des politisch-administrativen Systems über Bildungsplanung den zur Systemerhaltung notwendigen Massenloyalitätstransfer zu bewahren, scheint aufgrund ungelöster Probleme im Kontext der Bildungsplanung an Effektivität zu verlieren.²⁹⁾ Selbst wenn man von einer effektiven Bildungsplanung ausgeht, muß die Restriktivität dieser Maßnahme für die Zielerreichung betont werden. Sofern der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten und weniger qualifizierten Arbeitskräften eruiert und für einen längeren Zeitraum prognostiziert würde, muß das politisch-administrative

28) Klaus Hüfner und Jens Naumann, Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz Zusammenfassung der Beiträge, in: Klaus Hüfner/Jens Naumann (Hrsg.), Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969, S. 32

29) Klaus Hurrelmann, Erziehungssystem, a.a.O., S. 59 ff.

System die Quantität der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse in entsprechender Weise steuern. Die Effizienz der Steuerungskapazität hängt im Bildungswesen weitgehend von Selektionsmechanismen ab, über die die Schülerpopulation in einen der drei Schulzweige geleitet wird. Ergab beispielsweise die Bedarfsanalyse die Notwendigkeit, dem ökonomischen System im großen Umfang ein hochqualifiziertes Arbeitskräftepotential zur Verfügung zu stellen, so kann vermutet werden, daß zur Sicherung des ökonomischen Bedarfs die Übergangskriterien in weiterführende Schulen laxer gehandhabt werden müßten und die im Schulsystem laufende Selektion ebenfalls in entschärfter Form vollzogen würde. Eine solche Strategie, die gleichzeitig dem Postulat einer erhöhten Chancengleichheit Rechnung tragen würde, birgt jedoch die Gefahr krisenhafter Situationen in sich, da Elitegruppen und Konservative in der Gesellschaft in dem bildungspolitischen Impetus über die ihm inhärente Nivellierungstendenz eine Auflösung des für die Marktwirtschaft entscheidenden Leistungsprinzips konstatieren würden.³⁰⁾ Das heißt, im Bildungs- und Erziehungssystem selbst würden Gegenmächte generieren, die ein Legitimationsdefizit des politisch-administrativen Systems evozieren würden. Betrachtet man die gegenwärtige Arbeitsmarktentwicklung mit der steigenden Anzahl arbeitsloser Akademiker sowie der verstärkten Nachfrage des Arbeitsmarktes nach qualifizierten Facharbeitern³¹⁾, so wird der gegen-

30) Helmut Kohl, Bildungspolitik als gesamtstaatliche Aufgabe, in: Bernhard Vogel (Hrsg.), Neue Bildungspolitik, Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford, Berlin 1975
Hanna-Renate Laurien, Der Kampf um die Köpfe: Bildungsziele und Bildungsinhalte, in: Bernhard Vogel (Hrsg.), Bildungspolitik, a.a.O.,
Hans Maier, Wiedergewinnung des Erzieherischen-Plädoyer für eine neue Bildungspolitik, in: Bernhard Vogel (Hrsg.), Bildungspolitik a.a.O.,

31) Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Nummer 4, Nürnberg 1978

teilige Effekt deutlich. Da die Einmündung in qualifizierte Facharbeiterpositionen mit einem Hauptschulabschluß möglich ist, müßte zur Deckung des ökonomischen Bedarfs - sofern keine Dequalifikation schulischer Abschlüsse mit Bildungsmaßnahmen verbunden sein soll - die Bildungsexpansion in weiterführende Schulzweige eingeengt und die Schülerpopulation verstärkt in den Hauptschulbereich übergeleitet werden, das heißt, die schulischen Selektionsmechanismen müßten rigider formuliert und angewendet werden. Zwar könnte der Versuch unternommen werden, die bildungspolitischen Maßnahmen mit dem Leistungsprinzip zu legitimieren, nach dem Individuen ihrer Fähigkeit und Leistung entsprechend in die Schulzweige selektiert werden, jedoch führt dieses Argument dann zu einem Legitimationsdefizit des Staates, wenn aufgrund der Selektionsmechanismen eine hohe Selbstrekrutierungsrate der Eliten in weiterführenden Schulen und damit auch in der Berufsranthierarchie stattfindet. Je rigider die Selektionskriterien formuliert werden - wobei der Sprache eine besondere Bedeutung zufallen würde -, desto wahrscheinlicher ist die Genese des sozial diskriminierenden Charakters des Ausleseverfahrens und damit der Widerspruch zum Chancengleichheitspostulat, über das der Legitimationstransfer gesichert werden soll. Bildungsplanung, als Steuerungsmechanismus des politisch-administrativen Systems angewandt, scheint meines Erachtens aufgrund der erwähnten Probleme ein wenig geeignetes Instrument zu sein, die mit bildungspolitischen Innovationen einhergehenden Gefahren der Genese von Legitimationsdefiziten für das politisch-administrative System a priori zu exkludieren.

In dem Umfang, in dem der Staat verstärkt einen Einfluß auf das Bildungssystem ausübt, wird er ständig mit der Gefahr von Rationalitäts- und Legitimationskrisen konfrontiert werden. Damit kann der Bildungsbereich als hypersensibles Subsystem verstanden werden, von dem ständig die Gefahren induzierter Systemkrisen ausgehen können.

1.2.2 Die Interdependenz vom ökonomischen System und Bildungssystem

Die Bedeutung des Bildungssektors im gesamtgesellschaftlichen Kontext, die bislang über die Austauschrelation mit dem politisch-administrativen System evident wurde, wird darüber hinaus durch die Interdependenz mit dem ökonomischen System signalisiert. Das Erziehungssystem muß von seinem Verständnis her dem Arbeitsmarkt ein qualifiziert ausgebildetes Arbeitskräftepotential zur Verfügung stellen, das gleichzeitig über schulische Sozialisationsprozesse an ökonomische Zielsetzung adaptiert wird, so daß ein stetiges ökonomisches Wachstum - vom Arbeitskräftepotential gesehen - gesichert bleibt. Demgegenüber stellt das ökonomische System dem Bildungssektor die für den Ausbildungsprozeß notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung.

32) Während Hurrelmann von dem direkten Zufluß finanzieller Mittel in das Bildungssystem ausgeht, sollte man den Zustrom ökonomischer Ressourcen in modifizierter Form betrachten. So ist es meines Erachtens notwendig, zwischen der Finanzierung der Bildungseinrichtungen und der individuellen Bildungsaufwendungen zu differenzieren. Die Finanzierung im institutionellen Bereich, das heißt, Unterhaltung und Neuerung von Schul-

32) Klaus Hurrelmann, Erziehungssystem, a.a.O., S. 79

komplexen, Anschaffung von Lehrmaterialien, Bezahlung des Lehrkörpers etc. nimmt zwar ihren Ursprung im ökonomischen System, jedoch läuft der Zahlungsstrom durch fiskalische Abschöpfung über das politisch-administrative System in den Bildungssektor, das heißt, die Steuerungskapazität des politisch-administrativen System in Form der angeführten Rahmenbedingungen bezieht sich nicht nur auf die inhaltliche Fixierung von Bildungszielen, sondern erfüllt darüber hinaus die Funktion finanzieller Absicherung intendierter Reformmaßnahmen. Der direkte Input des ökonomischen Systems in das Bildungs- und Erziehungssystem ist auf der Individualebene anzusiedeln, das heißt, über eine Entlohnung der zur Verfügung gestellten Arbeitskraft wird es den Individuen möglich, die Ausbildung ihrer Kinder finanziell abzusichern, wobei dem politisch-administrativen System eine indirekte Beeinflussung über Transferzahlungen an einkommensschwache Gruppen der Population zukommt. Durch die modifizierte Betrachtung wird es möglich, nochmals die Komplexität der Interdependenz der Subsysteme zu betonen. Darüber hinaus muß beachtet werden, daß bei potentieller Disparität bildungspolitischer Zielsetzung im politisch-administrativen und ökonomischen System eine Rationalitätskrise zur Legitimationskrise auch vom ökonomischen System her ihren Ausgang finden kann, indem einerseits der Widerstand gegen fiskalische Abschöpfung steigt und indem andererseits vergebene Bildungsabschlüsse nicht eingelöst werden, ein Faktum, das sich möglicherweise in steigender Arbeitslosigkeit manifestiert und über hieraus evozierte Identitätskrisen zu Systemkrisen führen kann.

Betrachten wir nun die Problematik des Erziehungssystems, dem Arbeitsmarkt einen Input zur Verfügung zu stellen, der der ökonomischen Zielsetzung adäquat ist. Das erste Problem, mit dem das Bildungssystem konfrontiert wird, ist die Anpassung vergebener Qualifikation an das mit technischem Fortschritt sich verändernde Anspruchsprofil des ökonomischen Sektors, wobei in diesem Kontext nicht quantitative Probleme relevant sind - mit diesen wird das politisch-administrative System konfrontiert - sondern qualitative Aspekte im Sinn berufsadäquater Curricula. Neben der bereits dargelegten Problematik einer für die Zielerreichung notwendig effizienten Bildungsplanung muß auch eine Akzeleratorwirkung im Bildungssystem selbst berücksichtigt werden, das heißt, ein verstärkter Output qualifizierter Schulabsolventen wird im Berufsprozeß verstärkt innovatorische Impulse induzieren, die zu einer ständigen Expansion eines technischen Fortschritts führen und damit zu andauernden Anpassungsproblemen der Curricula. Das zweite Problem, mit dem das Bildungssystem bei der Bereitstellung eines qualifizierten Arbeitskräftepotentials konfrontiert wird, besteht in dem Dilemma der leistungsorientierten Selektion. So müssen zunächst Kriterien eruiert werden, nach denen eine leistungsorientierte Auslese vollzogen werden kann, weil meines Erachtens das Problem in der Leistungskomponente zu sehen ist. Das heißt, es muß geklärt werden, welche Bezugsgröße der Leistung inhärent sein soll. Vom Standpunkt des Bildungssystems aus gesehen, könnte Leistung anhand der Fähigkeit gemessen werden, den schulischen Wertstandards, wie beispielsweise der geforderten Verbalisierungsfähigkeit, zu entsprechen. Eine auf diese Weise vollzogene Leistungs-

messung und Bewertung könnte zwar den schulischen Selektionsprozeß legitimieren, stellt aber darüber hinaus keinen Garant für eine der Berufssphäre adäquate Leistungsmessung dar. Das heißt, eine Berufseignung und damit verbundene Fertigkeiten und Fähigkeiten können durch das Schulsystem nicht ausdifferenziert werden. Diesem Problem versuchen Bildungsinstitutionen mit dem Hinweis zu entgehen, daß ihr Sozialisationsauftrag in der Vorbereitung des Einzelnen auf die Vielfalt der beruflichen Anforderung zu sehen ist, das heißt, Flexibilität und Mobilitätsbereitschaft sind neben der Vermittlung eines sogenannten Allgemeinwissens die schulischen Primärziele. Kritisch wird diese Verhaltensweise dann, wenn das Schulsystem - wie es heute der Fall ist - durch seinen vertikalen Aufbau den Anspruch vertritt, die für den Eintritt in die Berufsranghierarchie notwendige Vorselektion zu treffen und damit gleichzeitig das für die einzelnen Berufssparten und -sektoren "richtig" ausgebildete Arbeitskräftepotential zur Verfügung zu stellen. Solange der schulische Selektionsprozeß mit Hilfe spezifischer, an gesellschaftlich gültigen Wert- und Normmustern orientierten Kriterien vollzogen wird, muß der erhobene Anspruch des Bildungssystems als Gesellschafts- und Bildungsideologie interpretiert werden. Die faktisch an beruflichen Leistungen vollzogene Selektion findet auf dem Arbeitsmarkt selbst statt. Dieser Prozeß wird durch die auf Expansion setzende Bildungspolitik zusätzlich verstärkt. Die mit der expansiven Bildungspolitik verbundene relative Nivellierung der Bildungsabschlüsse führt zwangsläufig zu rigider formulierten Selektionsprozessen im Berufseinmündungsprozeß ³³⁾.

33) Klaus Hurrelmann, Erziehungssystem, a.a.O., S. 96 ff.

Der Arbeitsmarkt wird versuchen, das zur Verfügung stehende Qualifikationspotential vollständig auszuschöpfen, indem er einerseits Einstellungskriterien künstlich verschärft, womit die Gefahr der Dequalifikation von Schulabschlüssen verbunden ist und indem er andererseits neben Formalqualifikationen auch sogenannte Extrafunktionalitäten, wie Kommunikationsfähigkeit, soziales Verhalten etc., in die Einstellungsdimension einbezieht. Durch expansive Bildungspolitik wird möglicherweise die Tendenz einer diffusen Handhabung beruflicher Einstellungskriterien eingeleitet, so daß der ursprünglich schulische Impetus, berufsvorbereitend zu selektieren und zu erziehen, immer mehr in Frage gestellt wird. In diesem Kontext müssen dann zusätzlich die schulischen Sozialisationsziele in die Überlegungen einbezogen werden. Solange die kulturellen Objektivationen mit Unterstützung des politisch administrativen Systems an der tradierten Auffassung schulischer Abschlüsse und adäquater Einstiegsmöglichkeiten in die Berufsranghierarchie festhalten, wird durch die faktische, der Bildungspolitik konträr gerichtete Reaktion und Handlungsweise des Arbeitsmarktes die Gefahr von Identitätskrisen evoziert, die sich langfristig in Legitimationskrisen manifestieren können.

1.2.3 Die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse im Systemkontext

Die bildungspolitische Innovation wurde vom politisch-administrativen System zur Erreichung erhöhter Chancengleichheit im Bildungswesen eingeleitet, womit die seit Mitte der 60er Jahren auf Expansion setzende Bildungspolitik perpetuiert wurde. Darüber hinaus kann die

Reformmaßnahme, da sie gerade im Hauptschulsektor ansetzt, als eine Antwort auf die Kritik an der Hauptschule, Restschule geworden zu sein, angesehen werden. Die Möglichkeit, ohne zeitliche Verzögerung über die Hauptschule einen ranghohen Bildungsabschluß zu erlangen, weist vordergründig auf eine Approximation an die Zielfixierung hin; darüber hinaus scheint auch das Image der Hauptschule, eine "Blaujacken"-Schule zu sein ³⁴⁾, mehr und mehr aufgelöst zu werden. Vom administrativen System betrachtet, führt also die Institutionalisierung von 10. Klassen in Hauptschulen einerseits zu einer erhöhten Chancengleichheit und andererseits zu einer "Aufwertung" des Schulsubsystems. Mit den beiden intendierten Zielen soll über die normative Orientierung der Individuen die Legitimität des administrativen Systems bewahrt bleiben. Betrachten wir nun die unintendierten Konsequenzen im Bildungs- und ökonomischen System, die die Fragwürdigkeit einer aus dem Selbsterhaltungstrieb resultierenden Reformmaßnahme verdeutlichen helfen. Wie in Kapitel II erörtert wurde, reagiert das ökonomische System auf das erhöhte Qualifikationspotential in der Weise, daß Einstellungskriterien rigider formuliert werden, das heißt, der tendenziellen Entschärfung der Selektionsmechanismen im Schulsystem steht eine höhere Selektivität in der Arbeitswelt gegenüber, die mit erhöhter Berufsanforderung aufgrund des technischen Fortschritts legitimiert wird. Berücksichtigt man in diesem Kontext die Studie von Kern/Schumann ³⁵⁾ über den Einfluß der technischen Entwicklung auf industrielle Arbeit, so wird deutlich, daß das Argument der Wirtschaft - erhöhte

34) Erich Frister, Schicksal Hauptschule ..., a.a.O., S. 37 ff.

35) Horst Kern/Michael Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeitsbewußtsein, Frankfurt a.Main, 1977

berufliche Anforderungen aufgrund technischen Fortschritts - an Erklärungskraft verliert und als Ideologie verstanden werden muß, das heißt, der Arbeitsmarkt versucht mit seinen auf Ideologie basierenden Selektionsmechanismen, das Qualifikationspotential derart auszuschöpfen, daß auch relativ rangniedrig bewertete Berufspositionen mit "überqualifizierten" Arbeitskräften besetzt werden. Die Vorteile dieser Unternehmensstrategie sind in der bereits erwähnten Senkung von Ausbildungskosten zu sehen; Arbeitgeber erhoffen von qualifizierten Schulabgängern, bereits in der Lehrzeit einen ökonomischen Ertrag erzielen zu können. Tendenziell wird mit der unternehmerischen Reaktion auf die bildungspolitische Innovation eine Dequalifikation der Schulabschlüsse eingeleitet, das heißt, ein ranghoch erworbener Abschluß ist in der heutigen Zeit nicht mehr als Garant für die Einmündung in einen ranghoch bewerteten Beruf zu verstehen; jedoch stellt die Art des Bildungsabschlusses mehr denn je die Voraussetzung für den Berufseinstieg selbst dar. Die Handlungsstrategien des ökonomischen Systems führen dementsprechend zu einer Neuinterpretation gesellschaftlicher Wertvorstellungen über den Zusammenhang von Bildungsabschluß und Einstieg in die Berufsranghierarchie. Während Schelsky ³⁶⁾ noch die Interdependenz des dreigliedrigen Schulsystems und der dreistufigen Berufsranghierarchie konstatierte, bedarf seine These in der heutigen Zeit der Modifikation. Die verschärften Selektionsmechanismen in der Berufswelt führen heute tendenziell dazu, daß der Hauptschüler ohne Abschluß in der Regel keine Lehrstelle bekommt, er darüber hinaus keinen Arbeitsplatz findet, der Hauptschulabsolvent mit Abschluß sich viel-

36) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung ..., a.a.O.,

fach mit ungelernter Arbeit zufrieden geben muß etc. 37) Die vom administrativen System angestrebte Chancengleichheit stößt im ökonomischen System auf Widerstand, so daß eine verschärfte Ungleichheit die Folge der Maßnahme ist. Die Ungleichheit selbst manifestiert sich in der Ungleichbehandlung formal gleichwertiger Bildungsabschlüsse und darüber hinaus in einer verschärften beruflichen Selektion, mit der einerseits herkömmliche Wertmuster über Schule und Beruf aufgehoben werden und damit rangniedrigen Schulabschlüsse vielfach keine Möglichkeit bieten, in die Berufswelt einzumünden, so daß eine soziale Entfaltung über den Beruf für viele Individuen unmöglich wird. Abschließend kann in diesem Kontext die These vertreten werden, daß die unintendierte Konsequenz der intendierten bildungspolitischen Innovation in einer erneut verschärft thematisierten, sozialen Ungleichheit zu sehen ist. Die im institutionellen Bereich latent angelegten Krisensymptome werden manifest, wenn auf personaler Ebene, wie weiter unten erörtert werden soll, diese Tendenz nicht mehr als legitim empfunden wird.

Betrachten wir nun in diesem Zusammenhang abschließend die Reaktion des Bildungssystems auf die administrative Reformmaßnahme. Zunächst kann eine vollständige Adaption der Hauptschule an die politisch-administrative Zielsetzung konstatiert werden, das heißt, im Hauptschulsystem wird der Übergang in die 10. Hauptschulklasse nach Selektionskriterien vollzogen, die zumindest unter schulischen Aspekten 38) betrachtet, nur den sogenannten

37) Manfred Tessaring, Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Karl Martin Bolte u.a. (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1977

38) Da auf die Problematik von Selektionsmechanismen bereits an anderer Stelle der Arbeit hingewiesen wurde, sei in diesem Kontext auf eine erneute Thematisierung verzichtet.

"Begabten" die Erlangung des mittleren Bildungsabschlusses ermöglichen soll, so daß unter Leistungsaspekten im Hauptschulsystem dem politisch-administrativen Impetus Rechnung getragen wurde. Die anderen Subsysteme, wie Gymnasien und Fachoberschulen reagierten in der Anfangsphase in entsprechender Weise, indem sie für qualifizierte Hauptschulabsolventen sogenannte Aufbauklassen institutionalisierten, die der besseren Integration der Hauptschüler in weiterführende Bildungsinstitutionen dienen sollten. Die durch die institutionell organisatorischen Maßnahmen induzierten Erwartungen auf der Personalebene, die durch die spezifischen Sozialisationsprozesse im Hauptschulsubsystem verstärkt wurden, ranghohe Bildungsabschlüsse erreichen zu können, scheinen in der Anfangsphase auch faktisch umgesetzt werden zu können. Die im Zeitablauf laxere Handhabung der Qualifikationsvergabe in der Hauptschule - sowohl in der 9. als auch in der 10. Klasse -, die mit der Perzeption der Restriktivität im Berufseinmündungsprozeß erklärt werden kann, induzierte im weiterführenden Bildungswesen eine genau gegenläufige Tendenz. Die den Gymnasien und Fachoberschulen inhärenten Selektionsmechanismen wurden verschärft, zusätzlich wurden die Aufbauklassen aufgelöst, so daß Hauptschulabsolventen unmittelbar beim Übergang in weiterführende Schulen mit den spezifischen Leistungsnormen konfrontiert wurden, die in verstärktem Umfang zu schulischem Versagen ehemaliger Hauptschulabsolventen führten. Dieses Phänomen verdeutlicht die unterschiedliche Interpretation der vom administrativen System intendierten bildungspolitischen Zielsetzung in den Subsystemen des Bildungssektors. Während in der Hauptschule möglicherweise die tendenzielle Verlagerung der Selektionsprozesse von den Bildungsinstitutionen

auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen wird und darüber hinaus der Versuch unternommen wird, eine möglichst große Schülerpopulation an der für den Berufseinstieg notwendigen Formalqualifikation partizipieren zu lassen, versuchen die weiterführenden Bildungsinstitutionen, die am Humboldtschen Bildungsideal orientierten Ziele zu perpetuieren, das heißt, der potentiell expandierenden Anzahl von Aspiranten aus dem Hauptschulsystem soll mit einer verschärften, dem System selbst legitim erscheinenden Leistungsselektion begegnet werden. Sofern mit dem Besuch der 10. Hauptschulklasse in den Individuen Erwartungen hinsichtlich schulischer Weiterbildung geweckt wurden, wird für einen Großteil der Absolventen beim Übergang in weiterführende Bildungsinstitution die Einsicht in die Unmöglichkeit der Einlösbarkeit erfolgen, so daß die Geneseindividueller Deprivationen nicht auszuschließen ist, zumindest von der Systemnatur her latent vorhanden ist. Die aufgrund rigider formulierter Einstellungskriterien im ökonomischen System vollzogene Reaktion der Hauptschule führt zur Verfälschung der vom politisch-administrativen System fixierten Zielsetzung einerseits und zur Zielantagonie im gesamten Bildungssystem andererseits. Betroffen von dieser Situation sind die Hauptschulabsolventen der 10. Klasse. Sie erfahren 1. im Berufseinmündungsprozeß sowohl eine Dequalifikation ihres erworbenen Abschlusses als auch die Ungleichbehandlung gegenüber Realschülern, und sie werden 2. beim Übergang in weiterführende Schulen mit ideologisierten Selektionskriterien konfrontiert, die vielfach zu schulischem Versagen und zu einem frühzeitigen Verlassen der Bildungsinstitution führen. Unter institutionellen Aspekten kann eine Krisenkonstellation festgestellt werden. Aus-

sagen über die Manifestierung lassen sich jedoch erst dann treffen, wenn die individuelle Perzeption der Situation näher analysiert wird.

2. Bildungssystem und personales System

Die aus den institutionellen Aspekten gewonnene Feststellung, daß die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse die Gefahr der Genese von Systemkrisen induziert, muß hinsichtlich der vollständigen Bewertung des Sachverhalts um die personale Dimension erweitert werden. Folgt man den Gurr'schen Überlegungen über die Entstehung von Systemkrisen³⁹⁾, wird die Bedeutung und damit auch die Notwendigkeit der Einbeziehung der personalen Dimension in diesem Kontext evident. So hebt Gurr auf die individuelle Perzeption vermeintlich objektiver Krisensituationen ab, das heißt, erst das Erkennen krisenhafter Lebenssituation auf der personalen Ebene kann eine im institutionellen Bereich latente Krise manifest werden lassen. Die Perzeption krisenhafter Lebensbedingungen hängt ihrerseits von der normativen Orientierung der Individuen ab, deren Grundlage wiederum im Sozialisationsprozeß zu sehen ist, das heißt, Elternhaus, Peer Group und Schule sind in diesem Zusammenhang als die entscheidenden, die normative Orientierung bildenden Sozialisationsagenten zu nennen. Die kognitive Wahrnehmung krisenhafter Bedingungen hängt nun von Art und Ausmaß der Sozialisationsprozesse ab. Sofern diese in den einzelnen Instanzen unterschiedlich verlaufen bzw. der Zielsetzung des politisch-administrativen Systems entgegengerichtet sind, wird vermutlich eine individuelle Perzeption krisenhafter Konstellation vorliegen, das heißt, die Abweichung

39) Ted Robert Gurr, Ursachen ..., a.a.O.,

zwischen sozialisierten Erwartungen und deren faktischer Realisierung führt bei einer mangelnden Präsenz an Reduktionsmechanismen über individuelle Deprivationen zu Systemkrisen. Bevor im folgenden die Auswirkungen der 10. Hauptschulklasse auf das personale System in ihrer vollständigen Problemdimension dargelegt werden, sollen zunächst einige sozialisationstheoretische Überlegungen vorangestellt werden.

2.1 Sozialisationstheoretischer Bezugsrahmen

Ohne im einzelnen auf die Problematik der Vielseitigkeit des Sozialisationsbegriffes einzugehen ⁴⁰⁾, sei in Anlehnung an Hurrelmann ⁴¹⁾ unter Sozialisation der Prozeß der Vergesellschaftung der menschlichen Natur verstanden. In dieser Definition erscheint Sozialisation als ein dynamisches Element im gesellschaftlichen Prozeß. Vergesellschaftung der menschlichen Natur bedeutet auf der einen Seite - unter institutionellen Aspekten - den Versuch von Sozialisationsinstanzen, Individuen in die bestehenden gesellschaftlichen Werte, Normen und Verhaltensweisen einzuüben, auf der anderen Seite

40) Kurt Huch, Einübung in die Klassengesellschaft. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Sozialisation, 3. Aufl., Frankfurt a. Main 1973, Emile Durkheim, Erziehung und Soziologie, a.a.O., Helmut Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, 4. Aufl., Weinheim-Berlin-Basel 1971, Roland Reichwein, Sozialisation und Individuation in der Theorie von Talcott Parsons, in: Soziale Welt, Heft 2, Göttingen 1970/71, S. 161 ff., Dieter Geulen, Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Heinz Walter (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Band I, Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1973, S. 85 ff,

41) Klaus Hurrelmann, Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. Zum theoretischen Stand der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Hamburg 1976, S. 16

wird mit diesem Verständnis von Sozialisation die Analyse der Persönlichkeitsentwicklung aufgrund der individuellen Interaktion mit der sozialen Umwelt ermöglicht. Sozialisation im oben genannten Verständnis geht also weit über den üblichen Sozialisationsbegriff im Sinn von Erziehung hinaus, indem der wichtige Aspekt der Persönlichkeitogenese im sozialen Kontext thematisiert wird, wodurch die Effizienz des Sozialisationsprozesses verdeutlicht wird. Würde man Sozialisation in einem engen Verständnis begreifen, also beispielsweise im Sinn von Erziehung, so könnte man unintendierte Konsequenzen des angestrebten Sozialisationsziels nicht eruieren und analysieren⁴²⁾, da aufgrund der rigide formulierten Fragestellung dieser Themenkomplex vollständig ausgeblendet, Sozialisation nur unter dem Kriterium der individuellen Beeinflussbarkeit gesehen wird. Soll Sozialisation aber vom legitimatorischen System als Steuerungsmechanismus für eine optimale, vom politisch-administrativen System fixierte Zielsetzung verstanden werden, so müssen auch die Auswirkungen des Sozialisationsprozesses analysiert werden, die sich in der individuellen Persönlichkeit manifestieren. Das heißt, die aus der Persönlichkeitsstruktur resultierenden Handlungsmuster müssen ebenso in die Sozialisationsüberlegungen einbezogen werden, wie die Vermittlung kultureller Werte und Normen. Bewertung und Analyse von durch das politisch-administrative System initiierten Reformmaßnahmen unter sozialisationstheoretischen Aspekten muß einerseits von der obigen Definition ausgehend die Kapazität der Sozialisationsagenten und andererseits die sich aus den Sozialisationszielen ergebenden Persönlichkeitsstrukturen und individuellen Handlungs-

42) Dieter Geulen, a.a.O., S. 87

muster zum Gegenstand haben. Sozialisation in diesem Verständnis weist auch gleichzeitig auf die Probleme hin, mit denen die Sozialisationsagenten konfrontiert werden. Einerseits müssen sie dafür Sorge tragen, daß das Individuum sozial handlungsfähig ausgebildet wird und andererseits darf im Sozialisationsprozeß die Entwicklung einer Ich-Identität nicht verhindert werden ⁴³⁾. Das heißt, die Ausformung sozialer Handlungsfähigkeit im Sinn der Überlieferung kultureller Werte und Normen kann nur unter der Restriktion erfolgen, daß dem einzelnen ein Handlungsspielraum im sozialen Interaktionsprozeß konzidiert wird, über den individuelle Kreativität generieren kann und gesellschaftliche Evolution möglich wird. Den formal institutionalisierten Aspekten der Erziehung steht also ständig das Problem der Persönlichkeitsentwicklung gegenüber. ⁴⁴⁾ Schließlich muß nun das Problem der Zielkonflikte zwischen den einzelnen Sozialisationsinstanzen in die Überlegungen einbezogen werden, das heißt, es muß die Frage erörtert werden, inwieweit im Hinblick auf die Approximation an die politisch-administrative Zielsetzung die von den Sozialisationsagenten angestrebten Ziele miteinander korrelieren bzw. dysfunktional im Sinn entgegengerichteter Zielsetzungen sind.

Betrachten wir nun die Ziele der Sozialisationsagenten Familie und Schule. Im Gegensatz zur strukturell-funktionalen Analyse, die das Phänomen der Individuation vollständig ausblendet und damit das Individuum als

43) Ulrich Oevermann, Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Sozialisierung und Lebenslauf, a.a.O., S. 35

44) Karl Mannheim/W.A.C. Stewart, Einführung in die Soziologie der Erziehung, Düsseldorf 1973, S. 35 ff.

Spiegelbild des sozial-kulturellen Systems erscheinen läßt ⁴⁵⁾ soll u.a. in Anlehnung an die Interaktionstheorie Meads das Ziel familialer Sozialisation darin bestehen, dem Heranwachsenden eine individuelle Ich-Identität zu vermitteln, das heißt, einerseits die Fähigkeit zur Rollendistanz zu fördern und darüber hinaus eine Ambivalenztoleranz zu entwickeln, die es dem einzelnen ermöglichen soll, die potentielle Diskrepanz zwischen individuellen Erwartungen respektive Bedürfnissen und deren mangelnder Einlösbarkeit zu bewältigen. ⁴⁶⁾ Ein derartiges Sozialisationsziel erfordert ein breit angelegtes Rollenkonzept, das die subjektive Interpretation sozialer Rollen und ein dementsprechend differenziertes Handeln ermöglicht. ⁴⁷⁾ Familiäre Sozialisation kann sich also nicht in der Vermittlung kultureller Werte und Normen erschöpfen, sondern muß darüber hinaus die Förderung der sozialen Intelligenz zum Gegenstand haben. Das Ausmaß und der Erfolg eines in diesem Verständnis vollzogenen Sozialisationsprozesses bestimmt dann den zukünftigen Lebenserfolg der heranwachsenden Generation, das heißt, der Familie als primäre Sozialisationsinstanz kann die "soziale Placierungsfunktion" ⁴⁸⁾ zugeschrieben werden, die den zukünftigen beruflichen und sozialen Status der Kinder festlegt. In diesem Kontext finden die Vertreter der schichtspezifischen Sozialisation den Aus-

45) Roland Reichwein, a.a.O., S. 181

46) Klaus Hurrelmann, Familiäre Sozialisation und soziale Ungleichheit, in: Heinz Walter (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Band II, Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 25 ff.

47) Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: Erziehung, Heft 3, 1971, S. 27 ff.

48) Claus Mühlfeld, Sprache und Sozialisation, a.a.O., S. 135 ff.

gangspunkt ihrer Argumentation ⁴⁹⁾, indem sie zunächst von der richtigen Annahme ausgehen, daß die aus der Selbst- und Gesellschaftsinterpretation entstehende normative Orientierung für die Qualität der Entwicklung der sozialen Persönlichkeiten maßgebend sei. Die kognitive Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit - so die Argumentation - wird wesentlich von den sozio-strukturellen Faktoren wie Einkommen, Beruf und Ausbildung determiniert, die zu Ungleichheit der sozialen Persönlichkeit und damit zu ungleichen Partizipationschancen an der gesellschaftlichen Hierarchie führen. An dieser Stelle soll und kann nicht bestritten werden, daß die normative Orientierung von sozio-strukturellen Faktoren beeinflußt wird und daß sie von Individuum zu Individuum und von Familie zu Familie unterschiedlich struktuiert ist, jedoch soll die Konklusion aus der Argumentation in Frage gestellt werden, daß Arbeiterkinder generell familiäre Sozialisationsdefizite erfahren. Wie bereits im ersten Kapitel erörtert wurde, geben die aufgrund sozio-struktureller Faktoren erzeugten statistisch homogenen Gruppen keinen Aufschluß über die individuelle Mentalstruktur und damit keinen Anhaltspunkt für eine sozial normative Orientierung, der den homogen statistischen Gruppen zugeordneten Individuen.

Betrachten wir nun abschließend unter den genannten Sozialisationszielen - Erzeugung von Ich-Identität - die Funktion der Familie im Systemkontext, so kann die bereits erwähnte soziale Placierungsfunktion noch um die Stabilitätsfunktion ausgeweitet werden. ⁵⁰⁾ Das

49) Melvin L. Kohn, Class and Conformity. A Study of Values. Homewood, Dorsey Press, 1969

50) Claus Mühlfeld, Familiensoziologie, a.a.O., S. 166 ff.

heißt, je erfolgreicher der Sozialisationsprozeß abläuft, wobei meines Erachtens eine schichttypische Differenzierung der Erfolgswahrscheinlichkeit nicht zulässig ist, desto größer ist für das Individuum die Chance subjektiv die Abweichung durch politisch-administrative Maßnahmen induzierter Erwartungen und deren mangelnder Einlösbarkeit zu verarbeiten und zu bewältigen, das heißt, das Potential von Reduktionsmechanismen bei auftretenden Deprivationen dürfte extendiert und damit die Gefahr von Systemkrisen minimiert werden.

Wenden wir uns nun den Sozialisationszielen und den schulischen Institutionen zu, also konkret der Frage nach dem Auftrag der Schule im gesamtgesellschaftlichen Kontext. In Anlehnung an Shipman⁵¹⁾ kann man den Bildungsinstitutionen eine den familialen Sozialisationsprozeß ergänzende und unterstützende Funktion zuschreiben, das heißt, die Zielsetzung schulischer Institutionen kann sich nicht nur auf eine berufsorientierte Wissensvermittlung beschränken, sondern hat darüber hinaus die Integration der Individuen in die Gesellschaft durch die Vermittlung zentraler Werte und Normen zu gewährleisten. Unter dem letztgenannten Aspekt wird es dann meines Erachtens auch verständlich, daß die Kultur der Schule, der der Gesamtgesellschaft angepaßt sein muß, das heißt, die gesellschaftliche Hierarchie und das sie tragende und legitimierende Leistungsprinzip muß auch den kulturellen Objektivationen inhärent sein. Durch das für den schulischen Erfolg notwendige individuelle Lernen schulischer Kulturmuster erfolgt auch gleichzeitig die individuelle Adaption an die gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien. Unter diesen Aspekten kommt

51) Marten Dorrington Shipman, Soziologie der Schule, a.a.O., S. 9 f.

der Schule eine entscheidende Bedeutung im Sozialisationsprozeß zu, da sie den Heranwachsenden bereits in einem frühen Lebensalter an gesellschaftliche Ordnungsprinzipien heranführt und möglicherweise mit Rollen und Rollenerwartungen konfrontiert, die durch den familialen Sozialisationsprozeß dem einzelnen nicht vermittelt wurden⁵²⁾, das heißt, die schulischen Institutionen haben die Aufgabe zu erfüllen, die über dem familialen Sozialisationsprozeß in unterschiedlicher Form vollzogene Interpretation gesellschaftlicher Realität und daraus generierenden differenten Rollenstrukturen und Erwartungen der schulischen und damit der gesamtgesellschaftlichen Zielorientierung anzupassen. In kapitalistischen Industriegesellschaften, in denen das Leistungsprinzip die dominante Stellung im Systemkontext einnimmt, über das nicht nur eine Legitimation des politisch-administrativen Systems erfolgt, sondern über das auch gleichzeitig der soziale Status determiniert und sanktioniert wird⁵³⁾ gilt dieses Prinzip auch als Steuerungsmechanismus schulischen Status in den Bildungseinrichtungen⁵⁴⁾, das heißt, über schulische Sanktions- und Belohnungsmechanismen erfährt das Individuum eine Ratifizierung des Ego im schulischen Kontext. Gerade in diesem Zusammenhang werden die Probleme schulischer Sozialisation evident. Zunächst kann festgestellt werden, daß das Urteil des Lehrers über die individuell erbrachten schulischen Leistungen aufgrund mangelnder und mangelhafter Verfahren objektiver Leistungsmessung subjektiv geprägt ist. Die individuellen schulischen Leistungen reflektieren - wie bereits erörtert wurde - gerade in

52) Klaus Hurrelmann, Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten, in: Heinz Walter (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Band II, a.a.O., S. 147

53) Claus Offe, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 42 f.

54) Klaus Hurrelmann, Schulische Sozialisation, a.a.O., S. 148

weiterführenden Bildungsinstitutionen nicht so sehr den Grad individuellen Leistungsvermögens beispielsweise in Form intellektueller Fähigkeiten, als vielmehr den Grad der Anpassung an schulische Normen. Auf dieser Basis setzt dann auch die Kritik der Milieutheorie an dem leistungsorientierten, über Sanktionsmechanismen funktionierenden Schulsystem an. Die für den schulischen Erfolg notwendige Anpassung, an die das Leistungsprinzip tragenden Belohnungsmengen sind einem Großteil der Schülerpopulation, nämlich den Arbeiterkindern, fremd, jeder Versuch, sich ihnen "künstlich" anzunähern, dürfte zu intrapersonalen Konflikten, ja zu dem Verlust, der durch die Herkunftsfamilie erzeugten Ich-Identität führen. ⁵⁵⁾ Solange sich Bildungspolitik auf die Veränderung der Rahmenbedingungen beschränkt, beispielsweise die Durchlässigkeit in einem vertikal gegliederten Schulsystem erhöht, wird das intendierte Ziel Chancengleichheit solange nicht erreicht, als die die Ungleichheit determinierenden Symptome ignoriert werden, das heißt, der Versuch der emanzipatorischen Erziehung muß sein Ziel verfehlen, wenn die spezifische Bewußtseinslage der Arbeiter nicht in die Überlegungen einbezogen wird. ⁵⁶⁾ Sieht man einmal von der bereits erörterten Problematik schichtspezifischer Bewußtseinslagen ab, so kann meines Erachtens der erhobenen Kritik an der Leistungsschule insofern entsprochen werden, als einerseits die Kriterien der Leistungsmessung fragwürdig erscheinen, die neben der Bewertung von Leistung auch eine Bewertung der Persönlichkeit vollziehen ⁵⁷⁾, die die Gefahr einer individuellen Stigmatisierung im Schul-

55) Hedwig Ortmann, Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, München 1971,

56) Frank Deppe, Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971

57) Manfred Hofer, Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim und Basel, 3. Überarb. Aufl., 1974

wesen und damit wegen der Interdependenz von Schule und Beruf auch im späteren sozialen Leben induziert und andererseits die der Systemlegitimation dienenden äußeren Veränderungen im Bildungswesen kein entsprechendes inhaltliches Korrelat haben.

Die Problematik schulischer Sozialisationsprozesse besteht dementsprechend darin, daß einerseits über das der Systemerhaltung dienende Leistungsprinzip Identitätskrisen bei denjenigen Individuen evoziert werden können, die den fragwürdigen Leistungskriterien aufgrund mangelnder Adaptionskapazität nicht gerecht werden können und daß andererseits eine "gelungene" Sozialisation, die die Leistungsselektion subjektiv legitim erscheinen läßt, möglicherweise durch Veränderungen in der Berufswelt sich letztlich als Sozialisationsdefizit herausstellen wird, so daß die Genese dysfunktionaler Strukturen in dem gegebenen Gesellschaftssystem die Folge des Sozialisationsprozesses sein kann.

Versucht man in diesem Kontext abschließend die Auswirkungen der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse unter sozialisationstheoretischen Aspekten zu erfassen, so kann folgendes konstatiert werden:

1. Ausgehend von dem elterlichen Einfluß auf den Bildungsweg der Kinder und unter der Berücksichtigung der Perzeption der Bedeutung des Bildungsabschlusses der 10. Hauptschulklasse kann angesichts der starken Repräsentanz der Arbeiterkinder in der 10. Hauptschulklasse eine aufstiegsorientierte Bewußtseinslage vermutet werden. Die sogenannte Arbeiterschicht hat die Bedeutung schulischer Abschlüsse für zukünftige Lebenschancen aufgrund der vollzoge-

nen Selbst- und Gesellschaftsinterpretation erkannt und in entsprechender Weise auf die Kinder transferiert. Die hohen Erfolgsquoten, selbst wenn sie institutionell durch die laxer Handhabung der Qualifikationsvergabe begünstigt wurden, lassen eine hohe Motivationsstruktur vermuten. Die Thesen von der Bildungsdistanz der Arbeiter und eine durch die schichttypische Sozialisation rigide formulierte Leistungsmotivation scheinen durch die verstärkten Übergänge in die 10. Hauptschulklasse und der damit verbundenen Weiterbildungsmöglichkeiten überprüft werden zu müssen.

2. Die hohen Erfolgsquoten in der 10. Hauptschulklasse lassen eine hohe, der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung adäquate Sozialisationskapazität des Schulsubsystems insofern vermuten, als individuelle Anpassungsleistungen an die mit dem Leistungsprinzip verbundenen Sanktions- und Belohnungspotentiale erfolgten, die auch gleichzeitig auf eine subjektiv empfundene Legitimität der praktizierten Leistungsselektion schließen lassen.
3. Familiäre und schulische Sozialisationsprozesse erscheinen als der bildungspolitischen Innovation konforme Steuerungsmechanismen, die neben einer individuellen Bedürfnisbefriedigung auch der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung Rechnung tragen. Wie in III. 1.2.3 gezeigt wurde, wird die mit dem Bildungsabschluß der 10. Hauptschulklasse erworbene Formalberechtigung weder vom Arbeitsmarkt noch von den weiterführenden Bildungsinstitutionen Gymnasien und Fachoberschulen eingelöst, so daß die Frage erörtert werden muß, ob die familialen und die im Hauptschulsystem erbrachten Sozialisationsleistungen

faktisch der Realisierung sozialer Lebenschancen durch Abnehmerkreise als diametral zu bezeichnen sind.

2.2 Die Auswirkungen der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse auf der Individualebene

Versuchen wir im folgenden die faktische Umsetzung der intendierten bildungspolitischen Ziele und ihre unintendierten Konsequenzen auf der Personalebene zu analysieren, das heißt, konkret die Frage zu erörtern, inwieweit die mangelnde Adaptionskapazität des Arbeitsmarktes und der weiterführenden schulischen Institutionen von den Absolventen der 10. Hauptschulklasse perzipiert wird und in welchem Umfang Reduktionsmechanismen präsent sind, die das Ausmaß der individuellen Deprivation möglichst minimieren.

Zunächst sollen die Gründe dargelegt werden, die die Hauptschulabsolventen veranlaßt haben, die 10. Klasse zu besuchen. Grundsätzlich kann eine hohe Eigenmotivation der Schulabsolventen für den Besuch der 10. Klasse konstatiert werden. 83,4 % der befragten Schüler gaben an, mit dem Besuch der 10. Hauptschulklasse einen von der Gesellschaft ranghoch bewerteten Bildungsabschluß zu erlangen, der ihnen dazu verhelfen sollte, bessere Berufseinmündungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich mit Absolventen des Abschlusses der 9. Klasse zu erreichen. Die Hauptschulabsolventen der 10. Klasse dürften dementsprechend die Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse für die Partizipation an der Berufsranghierarchie perzipiert haben und sind darüber hinaus gleichzeitig der Ansicht, daß ein erfolgreicher Abschluß in der 10. Klasse eine Approximation an die subjektiv fixierte Zielsetzung darstellen würde. Der

Bildung wird eine Schlüsselfunktion im gesamtgesellschaftlichen Kontext zugeschrieben, die über die Partizipation an der Berufsranghierarchie zu einer hohen Entfaltung sozialer Lebenschancen beitragen soll (85,9 % der Angaben). Der Beruf wird damit als zentraler Ort sozialer Identitätsfindung angesehen und die Zugangsvoraussetzung wird auf das Bildungswesen projiziert. Thematisiert man die eruierten Daten im Kontext der vielzitierten Bildungsinstanz der Arbeiter⁵⁸⁾ und der daraus resultierenden schichtenspezifischen Sozialisation, so wird die Fragwürdigkeit der aufgestellten Thesen evident, wenn man berücksichtigt, daß 87,3 % der Väter der befragten Schulabsolventen die Volksschule besucht haben und 63,5 % der Kategorie Arbeiter zugeordnet werden können. Nun mag gegen diese Argumentation eingewendet werden können, daß der Anteil der Schulabsolventen der 10. Hauptschulklasse im Vergleich zur Gesamtpopulation der Hauptschüler mit 18,5 % sehr gering ist,⁵⁹⁾ so daß weiterhin die These vertreten werden könnte, die Hauptschule sei primär eine Schule der Arbeiterschicht,⁶⁰⁾ die die Diskussion um den formalen Aspekt der Chancengleichheit weiterhin aktuell erscheinen läßt. Hierzu ist anzumerken, daß sich die primäre Fragestellung bei der Diskussion um die mangelnde Bildungsaffinität der Arbeiterschicht nicht so sehr auf die quantitative Verteilung der Schülerpopulation beziehen darf - unter diesem Aspekt kann tatsächlich eine derartige ex post Interpretation vollzogen werden - sondern vielmehr auf die Mentalstruktur der Arbeiterschicht. Anknüpfend an die Erörterungen im I. Kapitel über das der Konzeptualisierung sozialer Schichtung

58) Susanne Grimm, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, a.a.O.,

59) Hauptschulbericht, a.a.O., S. 4

60) Werner Specht, Helmut Fend, Wolfgang Knörzer, Willibald Nagl, Roswith Väh-Szusdziara, Erfahrungen mit der Schule. Ein Schülerbericht aus der Schulforschung. Weinheim und Basel 1977, S. 59.

zugrundeliegende Homogenitätspostulat kann mit den erhobenen Daten die Fragwürdigkeit einer auf sozialstatistisch homogenen Gruppen basierenden Schichtungstheorie und daraus resultierende sozialisationstheoretische Überlegungen verdeutlicht werden. Die Tatsache, aufgrund struktureller Faktoren der Arbeiterschicht zuzugehören, gibt noch keinen Aufschluß über die Mentalstruktur, der diesen sozialen Schichten angehörenden Individuen. Die obigen Ausführungen über die Perzeption der Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die Einmündung in ranghoch bewertete Berufspositionen bedarf einer Ergänzung über die Vorstellungen der Hauptschulabsolventen von ranghohen Berufen. In Tabelle 1 sind die Vorstellungen der Hauptschulabsolventen über die Berufsranghierarchie wiedergegeben, wobei die Angaben sowohl für Absolventen mit Qualifikationsvermerk als auch für diejenigen ohne Qualifikationszusatz differenziert angegeben sind um mögliche Einflüsse des Schulabschlusses auf die normative Orientierung der Hauptschulabsolventen, besonders im Hinblick auf die Berufswelt zu extrapolieren. Die Kategorisierung der Berufsgruppen wurde in Anlehnung an Müller ⁶¹⁾ vollzogen.

61) Walter Müller, Familie-Schule-Beruf, a.a.O., S. 38

Tabelle 1

Berufseinmündungsquoten der Hauptschulabsolventen
(Angaben in %)

Berufsgruppen	Schulabschluß	
	ohne Qualifikation	mit Qualifikation
Facharbeiter- berufe	16	16
kaufmännische und technische Berufe	49	56
hochqualifizierte kaufmännische und technische Berufe	21	18
akademische Berufe	14	10
Summe	100	100

Die eruierten Daten verweisen auf einen hohen Grad der Perzeption der Berufsranghierarchie, wobei der hohe Prozentsatz der Angaben im Bereich kaufmännischer Berufe eine realistische Selbst- und Gesellschaftsinterpretation vermuten läßt. Der Großteil der Hauptschulabsolventen hält jene Berufsgruppen für qualifiziert, die mit dem eigenen Bildungsabschluß formal zu erreichen sind, das heißt, die Perzeption der Berufsranghierarchie erfolgt in enger Anlehnung an mögliche, mit dem Bildungsabschluß erreichbare Partizipationschancen. Mit dem Besuch der 10. Hauptschulklasse beabsichtigen die Schüler einen Bildungsabschluß zu er-

langen, der es ihnen ermöglicht, in kaufmännische Berufe einzumünden, die von den Hauptschulabsolventen als ranghoch angesehen und bewertet werden. In diesem Zusammenhang scheinen Ausführungen über die Bedeutung des Berufes auf der Personalebene notwendig zu sein. Der Beruf wird vielfach als Ort sozialer Identitätsfindung bezeichnet, wobei nach herkömmlicher Auffassung Arbeiter verstärkt eine instrumentale Berufsorientierung aufweisen, Angestellte hingegen den Beruf als Ort der sozialen Persönlichkeitsentfaltung ansehen. Die unterschiedliche Sozialorientierung mündet nach dieser Auffassung in die vom Jugendlichen zu treffende Berufswahl ein. Nach Angaben der befragten Hauptschulabsolventen weisen ca. 35 % eine derartige instrumentale Berufsorientierung auf, nahezu 50 % gaben an, einen Beruf aus Gründen der Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung zu ergreifen. Nach den eruierten Daten wird dem Beruf also ein hoher Stellenwert im Rahmen der Identitätsfindung zugeschrieben und zwar auch von den Hauptschulabsolventen, die aus der sogenannten Unterschicht stammen, so daß herkömmliche Thesen über schichtenspezifische Wertorientierungen, insbesondere im Bereich der Berufsdimension wiederum fragwürdig erscheinen. In diesem Kontext kann die These formuliert werden, daß die Absolventen der 10. Hauptschulklassen den in dieser Institution zu vergebenden Bildungsabschluß anstreben, um die Möglichkeit der Partizipation an ranghohen Berufen wahrzunehmen, wobei die kaufmännischen Berufe präferiert werden. Die faktischen Berufseinmündungsmöglichkeiten sind für Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß aufgrund der mangelnden Adaptionskapazität (-bereitschaft) des Arbeitsmarktes

relativ rigide formuliert. In Tabelle 2 sind die Angaben über die erlernten Berufe wiedergegeben.

Tabelle 2
(Angaben in %)

Berufe

Schüler	19,0
Student	4,6
Facharbeiter	50,1
kaufmännische und technische Angestellte	21,9
qualifizierte kauf- männische und technische Angestellte	1,2
Arbeitslos	3,2
Summe	100

Der überwiegende Teil der Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß mündet dementsprechend in Facharbeiterberufe ein, womit die Angaben des Arbeitsmarktes über die Berufseinmündungschancen bestätigt werden. Gleichzeitig verdeutlichen die Daten eine Diskrepanz zwischen dem Impetus des Schulbesuches und dessen faktischen Realisationsmöglichkeiten, eine Tendenz, die die Genese individueller Deprivationen ver-

muten läßt. Ergänzend muß in diesem Kontext erwähnt werden, daß die Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß die Ungleichbehandlung gleichartiger Bildungsabschlüsse erkannt und wahrgenommen haben. 62 % gaben an, daß nach ihren Erfahrungen bei Bewerbungen Realschüler den Hauptschulabsolventen vorgezogen werden. Umso erstaunlicher ist es festzustellen, daß 65,3 % der Befragten mit Qualifikationsvermerk in der 10. Klasse und 59,8 % ohne Qualifikationszusatz angaben, mit dem gegenwärtigen Beruf zufrieden zu sein, so daß bei den Hauptschulabsolventen ein ausreichendes Potential an Reduktionsmechanismen vermutet werden kann, das die Genese individueller Deprivationen minimiert. So wird die Ungleichbehandlung mit Realschülern vielmehr dadurch aufgefangen und subjektiv verarbeitet, daß die Hauptschüler mit mittlerem Bildungsabschluß die soziale Definition der Situation nicht an ihrer formalen Ausgangslage vornehmen, also ihre Berufseinmündungsmöglichkeiten mit denen von Realschülern vergleichen, sondern daß sie vielmehr ihre eigenen Chancen mit denen der "normalen" Hauptschulabsolventen vergleichen und hierbei feststellen, im Berufseinmündungsprozeß ungleich günstigere Startvoraussetzungen aufzuweisen. Darüber hinaus sind 73 % der Befragten der Meinung, daß beruflicher Erfolg nicht zu sehr von der formalen Bildungsqualifikation abhängig sein, sondern wesentlich von den in der Ausbildungszeit und im Berufsprozeß vermittelten fachspezifischen Fähigkeiten bestimmt werde, wobei berufliche Weiterbildungsmaßnahmen der vertikalen Mobilität förderlich seien. So gaben dann auch 87,6 % der Hauptschulabsolventen an, sich beruflich weiterbilden zu wollen, um das ursprünglich angestrebte Ziel in einen kaufmännischen Beruf einzumünden,

realisieren zu können. Die kognitive Wahrnehmung der Ungleichbehandlung formal gleichwertiger Bildungsabschlüsse wird also einerseits dadurch aufgefangen, daß die Hauptschulabsolventen ihre Berufseinmündungssituation nicht mit einem "Gleichgestellten" vergleichen, sondern mit den Berufspartizipationschancen von Absolventen mit rangniedrigeren Bildungsabschlüssen und andererseits wird die Genese individueller Deprivationen dadurch vermieden, daß eine gewisse Hoffnung in berufliche Weiterbildung gesetzt wird, die durch umfangreiche Angebote gewerkschaftlicher Bildungsinstitutionen und kommunaler Volkshochschulen intensiviert wird. Solange die Hauptschulabsolventen subjektive Auswegsmöglichkeiten sehen, ihre mit dem Bildungsabschluß intendierte Zielsetzung zu realisieren, also in genügend großem Umfang Reduktionsmechanismen präsent haben, scheint die Gefahr induzierter Systemkrisen mit der bildungspolitischen Innovation nicht verbunden zu sein. Diese im subjektiven Bereich vollzogene Uminterpretation der Bedeutung schulischer Bildungsabschlüsse führt dann auch zu der allgemeinen positiven Einstellung der Hauptschulabsolventen gegenüber den Möglichkeiten der 10. Hauptschulklasse. 64,3 % der Befragten sind der Ansicht, durch den Besuch der 10. Hauptschulklasse faktisch berufliche Vorteile zu erfahren, 76,6 %, stünden sie erneut vor der Entscheidung am Ende der 9. Klasse entweder in einen Beruf einzumünden, bzw. die 10. Klasse zu besuchen, würden sich erneut für letzteres entscheiden.

Zusammenfassend kann in diesem Kontext konstatiert werden, daß die Hauptschüler mit mittlerem Bildungsabschluß über einen relativ hohen Grad an kommunika-

tiver Kompetenz verfügen, das heißt, sie besitzen die Fähigkeit "sich situationsadäquat und dennoch prinzipiengeleitet flexibel" ⁶²⁾ zu verhalten. Die situationsadäquate Verhaltensweise wird dadurch signalisiert, daß die Hauptschulabsolventen die mangelnde Einlösbarkeit ihres Bildungsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt perzipiert haben und sich der tendenziellen Dequalifikation von Bildungsabschlüssen konform verhalten. Aufgrund des relativ hohen Aufstiegsaspirationsniveaus, das durch die Einsicht in die Notwendigkeit einer beruflichen Bildung evident wird, kann eine prinzipiengeleitete Verhaltensweise der Hauptschüler vermutet werden, das heißt, berufliche Weiterbildung wird angestrebt, um zu einem späteren Zeitpunkt die mit dem Besuch der 10. Hauptschulklasse verbundenen Berufserwartungen zu realisieren. Einschränkend muß jedoch angemerkt werden, daß der hohe Grad an Weiterbildungswilligkeit möglicherweise auf die gegenwärtig anhaltende Weiterbildungsdiskussion zurückgeführt werden kann, mit der das politisch-administrative System versucht, Weiterbildung als Ideal in die normative Orientierung der Schulabsolventen einmünden zu lassen. Die relative Berufszufriedenheit und die positive Einstellung gegenüber der 10. Hauptschulklasse signalisieren auch gleichzeitig eine hohe Steuerungskapazität des politisch-administrativen Systems, die entsprechende Anpassungsleistungen der Hauptschulabsolventen evoziert. Als Beispiel für eine derartige Steuerungskapazität des politisch-administrativen Systems kann neben dem erhöhten Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten das Phänomen erwähnt werden, daß in den letzten Jahren - möglicherweise aus Gründen ökonomischer Notwendigkeit - der Stellenwert des Facharbeiters in der Berufsranthierar-

62) Rainer Döbert/Gertrud Nunner-Winkler, Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. Main 1975, S. 28

chie im Vergleich zu früheren Zeiten aufgewertet wurde, so daß die Ausübung von Facharbeiterberufen attraktiv dargestellt wird. Neben dem ideellen Wert des Berufes, der sich in seiner inhaltlichen Konkretisierung manifestiert, muß auch die materielle Dimension berücksichtigt werden, das heißt, die tendenzielle Angleichung der Facharbeitereinkommen an das Einkommensniveau kaufmännischer Berufsgruppen führt möglicherweise zu einem relativ hohen Grad an Berufszufriedenheit, der über finanzielle Ressourcen auch eine Angleichung an den Lebensstandard der sogenannten Mittelschicht herbeiführt. Der Versuch des politisch-administrativen Systems, die Diskussion um Chancengleichheit von dem neutralen Punkt der Ungleichbehandlung gleichwertiger Bildungsabschlüsse auf die faktische soziale Situation zu verlagern, scheint in die normative Orientierung der Hauptschulabsolventen eingemündet zu sein. Die unter systemtheoretischen Aspekten erörterte Gefahr induzierter Systemkrisen aufgrund beschäftigungsunabhängiger Bildungsinnovationen scheint mit der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse nicht verbunden zu sein, da vom politisch-administrativen System den Hauptschulabsolventen Äquivalente bereitgestellt werden, die mögliche, systemgefährdende Effekte der Perzeption von Ungleichheit wesentlich minimieren und egalisieren.

Betrachten wir nun die Einstellung zur 10. Hauptschulklasse und zu den Berufsmöglichkeiten derjenigen, die in der 10. Klasse den Qualifikationszusatz nicht erlangt haben. Der Großteil dieser Schülerpopulation weist trotz des fehlenden Qualifikationsvermerkes eine durchaus positive Einstellung gegenüber der 10. Hauptschulklasse auf, die insbesondere mit den - nach An-

sicht der Schüler - günstigen Berufseinmündungsmöglichkeiten im Vergleich zu den "normalen" Hauptschulabsolventen erklärt werden kann. So sind 65,3 % der Befragten der Ansicht, gegenüber Absolventen der 9. Klasse, Vorteile im Berufseinmündungsprozeß zu haben. Darüber hinaus sind die Absolventen der 10. Hauptschulklasse ohne Qualifikationsvermerk größtenteils der Ansicht, daß dem Qualifikationszusatz für die Berufseinmündung keine große Bedeutung zukommt, sondern daß für den Berufseinstieg bereits der Abschluß der Klasse 10 für den beruflichen Vorteil gegenüber den Absolventen der 9. Klasse ausschlaggebend sei. Diese Einstellungsdimension kann möglicherweise als Abwehrmechanismus gegenüber erfahrenen Deprivationen interpretiert werden und signalisiert dadurch einen hohen Grad an kommunikativer Kompetenz der Absolventen ohne Qualifikationsvermerk. Ähnlich den qualifizierten Hauptschulabsolventen kann auch in dieser Schülerpopulation die Divergenz zwischen Berufserwartung und faktischer Berufseinmündung konstatiert werden, die jedoch durch die Präsenz von Abwehrmechanismen keine manifesten Identitätskrisen evoziert. So basiert die soziale Definition der Situation einerseits auf dem Vergleich mit den Berufseinmündungschancen der Absolventen der 9. Klasse und andererseits auf dem Vergleich der beruflichen Chancen qualifizierter Absolventen der 10. Klasse. Während im ersteren Fall die Schüler eine ungleich bessere Einmündungschance wahrnehmen, sehen sie im Vergleich mit den qualifizierten Absolventen ihre Gleichwertigkeit, so daß die positive Einstellung gegenüber der 10. Klasse nicht frappant ist.

Erstaunlich ist jedoch die relativ geringe Weiter-

bildungsbereitschaft dieser Schülergruppe. Während 87,6 % der qualifizierten Absolventen angaben, sich beruflich weiter qualifizieren zu wollen, sind es in dieser Gruppe nur 30 %; 54 % von ihnen sind unentschlossen. Die relativ geringe Weiterbildungsbereitschaft kann möglicherweise mit dem Versagen in der 10. Hauptschulklasse erklärt werden. Während die Schüler in der Hauptschule bis einschließlich Klasse 9 zum leistungsmäßig oberen Drittel der Population gehören, sind sie in der Klasse 10 dem Durchschnitt bzw. dem unteren Durchschnitt zuzuordnen, das heißt, sie geraten in eine Situation, die ihnen bislang fremd war und mögliche Identitätskrisen evoziert, die, eine berufliche Weiterbildung betreffend, zu einer resignativen Verhaltensdisposition führt. Ohne explizit auf die Bedingungen des Schulversagens einzugehen - in diesem Zusammenhang können Intelligenzdefizite, Persönlichkeitsstrukturen der Schüler, Umwelteinflüsse und Bedingungen der Schule und Schulorganisation als Erklärungsvariable fungieren - kann angemerkt werden, daß die bereits thematisierte laxe Handhabung der Qualifikationsvergabe in der 9. Hauptschulklasse vermutlich die Tendenz zum Schulversagen in der Klasse 10 begünstigt. Schüler, die beispielsweise aufgrund eines mangelnden Lehrstellenangebotes von den Lehrern in der Klasse 9 die Möglichkeit erhalten, in die Klasse 10 einzumünden, sind möglicherweise aufgrund eines unzureichenden Wissensfundus nicht in der Lage, die Leistungsnormen der 10. Klasse im Hinblick auf Erlangung des Qualifikationsvermerks zu erfüllen. Darüber hinaus kann bei diesen Schülern auch eine relativ geringe Leistungs- und Lernmotivation vermutet werden, da die 10. Hauptschulklasse nur als Übergangslösung angesehen wird. So sind

53,2 % der Befragten ohne Qualifikationsvermerk der Ansicht, aufgrund eines fehlenden Lehrstellenangebots in die Klasse 10 eingemündet zu sein; in der Gruppe derjenigen, die den Qualifikationszusatz erlangt haben, sind nur 11,3 % dieser Meinung. Zwar lassen die Angaben über die positive Einstellung zur 10. Hauptschulklasse und über die relative Berufszufriedenheit ein genügend großes Potential an Reduktionsmechanismen vermuten, mit denen manifeste Identitätskrisen verhindert werden können, jedoch darf meines Erachtens das Problem latenter Krisen aufgrund schulischen Versagens nicht unthematisiert bleiben, da auf dieser Basis langfristig manifeste Krisen generieren können. Die Tatsache der mangelnden Weiterbildungsaffinität bedeutet in einer Industriegesellschaft, der neben Formalqualifikationen auch Zusatzqualifikationen - beispielsweise durch berufliche Weiterbildung - als Kriterien für beruflichen Aufstieg inhärent sind⁶³⁾ Verzicht dieser Schülerpopulation auf vertikale Berufsmobilität, so daß langfristig die latente Krise in eine manifeste transferiert werden kann.

Betrachten wir nun die motivationale und integrative Dimension von Hauptschülern mit mittlerem Bildungsabschluß beim Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen. Die motivationale Intention zum Besuch eines Gymnasiums ist primär in der Erhöhung von Lebenschancen zu sehen. Die Schüler selbst haben die gesellschaftliche Wirklichkeit derart erfahren, daß zur Selbstentfaltung im Beruf und in der Gesellschaft das Bildungsniveau als strategischer Faktor angesehen wird. Die Bedeutung der gymnasialen Ausbildung für ihre eigene Persönlichkeitsentfaltung wird für 60 % der be-

63) Claus Offe, Leistungsprinzip, ..., a.a.O., S. 42 ff.

fragten Schüler evident. Ebenso deutlich zeigen die erhobenen Daten die Bedeutung des Gymnasiums als Sozialisationsinstanz. 80 % gaben die positiven Auswirkungen der Gymnasialbildung auf ihre Sozialorientierung an, die andere Wertmuster entstehen ließ als die vom Elternhaus vermittelten. Die motivationale Ebene verdeutlicht den hohen Grad an Selbstentfaltung, die sich die Schüler durch den Besuch des Gymnasiums erhoffen. Die im Zeitablauf steigende Übergangsquote von Hauptschülern in weiterführende Bildungsinstitutionen ist dementsprechend weniger auf die anhaltend schlechte Arbeitsmarktlage zurückzuführen - 78 % lehnen dieses Argument für den Besuch eines Gymnasiums ab - als vielmehr auf den Wunsch nach einer höheren Selbstentfaltung durch eine hoch qualifizierte Allgemeinbildung. Ihnen, im allgemeinen Verständnis nicht "normalen" Bildungsweg, führen 70 % der Interviewten auf eine spät einsetzende soziale Entwicklung zurück; falsche Beurteilung durch Grundschullehrer in der Primarstufe und mangelnde schulische Anregungen im Elternhaus werden von ca. 80 % der Schüler negiert. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang den relativ großen Anteil von Arbeiterkindern, die im Anschluß an die 10. Klasse in ein Gymnasium überwechselten (25 %), so verweisen die erhobenen Daten wiederum auf die Fragwürdigkeit schichttypischer Sozialisationsziele und Inhalte.

Ähnlich motiviert sind die Entscheidungen der Hauptschulabsolventen für den Besuch einer Fachoberschule. Während 70 % die Arbeitsmarktlage als Entscheidungsfaktor negieren, wird von 65 % der Befragten der Praxisbezug der Fachoberschule als Entscheidungsfaktor

angesehen. Auch in dieser Gruppe kann der Wunsch nach einer höheren Selbstentfaltung konstatiert werden, wobei die Entscheidung für diesen Bildungsweg in unmittelbarem Kontext zu dem später auszuübenden Beruf zu sehen ist. Die eruierten Daten signalisieren eine hohe Eigenmotivation der Hauptschulabsolventen zum Besuch weiterführender Bildungsinstitutionen, mit der die stärkere Leistungsmotivation der Hauptschulabsolventen gegenüber bodenständigen Gymnasiasten erklärt werden kann. Über einen erhöhten Lerneinsatz wird von den Schülern der Versuch unternommen, den geringeren Wissensfundus gegenüber den bodenständigen Gymnasiasten zum Teil zu kompensieren. Betrachten wir nun die schulischen Integrationsprobleme. 80 % der Befragten gaben enorme Integrationsprobleme beim Übergang in eine weiterführende Bildungsinstitution an. Bei den Gymnasiasten werden in der differenzierten Oberstufe fehlende Klassenverbände als wichtiger Faktor angesehen, während die Fachoberschüler die Niveauunterschiede zwischen den Schülern als primäres Phänomen der Integrationsprobleme betrachten. Die integrative Leistung, insbesondere der Gymnasiallehrer wird von 80 % der Befragten negiert. Neben den institutionell-organisatorischen Integrationsproblemen werden Hauptschulabsolventen in Gymnasien und Fachoberschulen mit enormen inhaltlichen Problemen konfrontiert, die sich insbesondere in den sprachlichen Fächern artikulieren und vielfach zu Schulversagen führen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Integrationsprobleme von Eltern und Schülern bewältigt werden. 40 % der Hauptschulabsolventen sehen die Konsequenzen der sozialen und schulischen Integrationsprobleme in einem frühzeitigen Verlassen der Bildungsinstitutionen, das nach Angaben der Lehrer auch

vielfach durch das Elternhaus gesteuert wird. Schulisches Versagen wird nicht toleriert, sondern durch Eltern negativ sanktioniert. Hier zeigen sich nach Auskunft der Lehrer enorme Verhaltensunterschiede zu Eltern bodenständiger Gymnasiasten, die in aller Regel schulisches Versagen ihrer Kinder tolerieren. Das unterschiedliche Verhalten der beiden Gruppen kann damit erklärt werden, daß bei den Eltern der ehemaligen Hauptschüler die Mechanismen zur Konfliktbewältigung nicht so stark ausgeprägt sind, wie bei den Eltern bodenständiger Gymnasiasten. Während in der ersten Gruppe schulisches Versagen nicht erfahren wurde, sind in vielen Fällen die Eltern bodenständiger Gymnasiasten mit schulischen Versagen ihrer Kinder konfrontiert worden, so daß möglicherweise Mechanismen zur Konfliktreduktion ausgeprägt vorhanden sind.

Über den weiteren Werdegang der Hauptschulabsolventen im Anschluß an den erfolgreichen Abschluß in einem Gymnasium bzw. eine Fachoberschule geben die erhobenen Daten nur wenig Auskunft. Von den zehn ehemaligen Hauptschülern, die mit Erfolg das Gymnasium absolvierten, mündeten 50 % in einen Beruf ein, 50 % wechselten in eine Universität über. 26 ehemalige Hauptschüler absolvierten bislang mit Erfolg die Fachoberschule; ca. 84 % besuchten im Anschluß daran eine Fachhochschule.

Unter den Aspekten Chancengleichheit und Förderung latenter Begabungsreserven kann nach den Untersuchungsergebnissen vordergründig eine positive Würdigung der 10. Hauptschulklasse erfolgen. Die Tatsache, daß ca. 30 % der Schüler in die 10. Klasse einmünden, und

68,7 % die 10. Klasse mit Qualifikationsvermerk absolvieren, verweist auf einen beachtenswerten Anteil von Begabungspotential in der Hauptschule - trotz der enormen Übergangsquoten von Grundschulern in weiterführende Schulen (bis zu 70 %) - der durch die Einführung der 10. Hauptschulklassen gefördert und zu einem ranghohen Bildungsabschluß geführt werden kann. Aufgrund des überwiegenden Anteils von Arbeiterkindern in der 10. Hauptschulklassen scheint auf den ersten Blick auch die Chancengleichheit Sinn einer Reduktion sozialer Barrieren erhöht worden zu sein. Bei der Analyse von Chancengleichheit müssen jedoch neben den Möglichkeiten, die die Institution Hauptschule selbst bietet, die Abnehmerkreise berücksichtigt werden, also der Arbeitsmarkt einerseits und die schulischen Weiterbildungsinstitutionen andererseits. Wenden wir uns dem Arbeitsmarkt zu, so werden die limitierten Berufseinstiegsmöglichkeiten für Hauptschulabsolventen mit mittlerem Bildungsabschluß evident, die insbesondere aus einer Benachteiligung gegenüber Realschulabsolventen resultieren. Der an der Hauptschule erworbene mittlere Bildungsabschluß wird mit dem an der Realschule erworbenen Abschluß nicht gleichgesetzt, so daß Hauptschulabsolventen größtenteils von der Einstiegsstelle in kaufmännische Bereiche ausgeschlossen werden. Die ungleiche Behandlung wird mit mangelnder Verbalisierungsfähigkeit sowie mangelnder Fremdsprachenkenntnisse von Hauptschulabsolventen legitimiert, also mit dem Fehlen solcher Fähigkeiten, die nach Ansicht der Personal- und Ausbildungsleiter gerade im kaufmännischen Bereich von besonderer Bedeutung sind. Unzureichende Fremdsprachenkenntnisse, mangelnde Verbalisierungsfähigkeit und reproduzierender Lernstil sind die Haupt-

faktoren, die zu den Integrationsproblemen und der relativ hohen Versagerquote beim Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen führen.

Die für die stringenten Berufseinmündungsmöglichkeiten sowie für die schulischen Integrationsprobleme entscheidenden Faktoren verweisen auf die Unzulänglichkeit des Hauptschulsystems, eine dem Realschulabschluß adäquate Qualifikation zu vermitteln sowie auf die Unverträglichkeit zweier Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem. Im Gegensatz zur Realschule orientieren sich die Lernziele der Hauptschule in den Klassen 5 bis 9 nicht an den zur Erlangung des mittleren Abschlusses notwendigen Leistungsnormen, sondern vielmehr an der Vermittlung einer praxisorientierten Allgemeinbildung, so daß der Wissensfundus am Ende der 9. Hauptschulklasse in der Regel nicht dem der Realschüler in der entsprechenden Jahrgangsstufe entspricht. Beim Übergang in die 10. Hauptschulklasse können hinsichtlich eines effizienten Unterrichts die für den mittleren Abschluß notwendigen Leistungsnormen von den Lehrkräften nicht ad hoc gefordert und erwartet werden, so daß zwischen den beiden "gleichartigen" Bildungsabschlüssen in der Haupt- und Realschule eine enorme Niveaulücke klafft, die besonders in den sprachlichen Fächern evident wird und die zu den genannten Problemen bei der Berufseinmündung und der schulischen Weiterbildung führt.

Im gesellschaftlichen Kontext führt die 10. Hauptschulklasse zu einem erhöhten Angebot qualifizierter Schulabsolventen, das durch die mangelnde Anerkennung dieses Bildungsabschlusses im ökonomischen System die tenden-

zielle Dequalifikation von Schulabschlüssen perpetuiert. Im Berufseinmündungsprozeß konkurrieren die Hauptschulabsolventen nicht um Positionen im "mittleren" Berufsbereich - beispielsweise um kaufmännische Berufe - sondern konkurrieren um Facharbeiterpositionen, wobei sie Hauptschulabsolventen der 9. Klasse von der Einmündung in diese Berufsgruppen verdrängen. Die mit der expansiven Bildungspolitik der 60er Jahre einhergehende Uminterpretation der Bedeutung von Bildungsabschlüssen als Zugangsvoraussetzung zur Berufsranghierarchie wird durch die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse fortgesetzt und die damit verbundenen Probleme insofern verschärft, als eine Berufseinmündung für weniger qualifizierte Schulabsolventen immer diffiziler wird. Der hohe Anteil arbeitsloser Jugendlicher ohne qualifizierten Bildungsabschluß scheint ein Indiz für diese Tendenz zu sein.

Eine Erhöhung von Chancengleichheit durch die Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse scheint meines Erachtens nicht erreicht worden zu sein, da einerseits der Bildungsabschluß vom Arbeitsmarkt nicht adäquat bewertet wird und andererseits durch den Bedeutungswandel schulischer Abschlüsse für die Partizipation an der Berufsranghierarchie die Hauptschulabsolventen der 9. Klasse mit und ohne Abschluß in verstärktem Umfang vom Berufseinmündungsprozeß ausgeschlossen werden. Die den Industriegesellschaften inhärenten fragwürdigen Leistungskriterien scheinen durch die Implementierung der 10. Hauptschulklasse eher verschärft als entschärft zu sein. Solange es dem politisch-administrativen System jedoch gelingt, den vom ökonomischen System vollzogenen Wertwandel durch flankierende Maßnahmen wie zum Beispiel Idealisierung von Weiterbildung und Aufwertung

bislang rangniedrigerer Berufspositionen zu egalisieren, können Identitätskrisen auf der Personalebene jedoch weitgehend ausgeschlossen und damit die Gefahr induzierter Systemkrisen minimiert werden.

IV. Die Krise der Hauptschule

Die bisherigen Überlegungen über die Bedeutung und den Stellenwert der 10. Hauptschulklasse im gesamtgesellschaftlichen Kontext verwiesen unter strukturellen Aspekten auf die Unzulänglichkeit des Hauptschulsystems, einen allgemein anerkannten Bildungsabschluß zu vermitteln, der Hauptschulabsolventen berechtigt, in, dem Abschluß adäquate Berufspositionen einzumünden bzw. den Schülern eine reelle Chance der Partizipation am weiterführenden Bildungssystem konzedierte, so daß unter Strukturaspekten die Gefahr induzierter Systemkrisen evident wird. Unter Einbeziehung der normativen Orientierung der Absolventen der 10. Klasse sowie ihrer spezifischen Perzeption struktureller Ungleichheit wird deutlich, daß sich die Auswirkungen der Institutionalisierung der 10. Hauptschulklasse nicht in einer manifesten Krise artikulieren, das heißt, die Schulabsolventen haben genügend Reduktionsmechanismen präsent, ihre durch die Ungleichbehandlung des Bildungsabschlusses generierenden Deprivationen zu reduzieren. Wenn in diesem Kapitel dennoch die Problematik der Hauptschule unter Krisenaspekten thematisiert wird, so bezieht sich in diesem Fall das Erkenntnisinteresse auf das Hauptschulsystem selbst, das heißt, es soll in diesem Kontext die Frage diskutiert werden, inwieweit durch die Implementierung der 10. Hauptschulklasse in dem Subsystem Hauptschule Konflikte evoziert wurden, die die Institution in Frage stellen und langfristig manifeste Krisen hervorrufen. Krise der Hauptschule meint in diesem Zusammenhang Funktionskrise des Systems, das heißt, die Unmöglichkeit der Hauptschule, qualifizierte Abschlüsse insbesondere im Hinblick auf die Be-

rufseinmündung zu vergeben. ¹⁾

1. Die Entwicklung zur Restschule

In ihrer gegenwärtigen Form wird die Hauptschule vielfach als Restschule bezeichnet. Die öffentliche Bewertung kann einerseits mit den der Institution inhärenten Bildungszielen erklärt werden – praktisch orientierte Wissensvermittlung im Gegensatz zur Vermittlung einer breitgestreuten Allgemeinbildung in Gymnasien und Realschulen – und andererseits mit der Stigmatisierung des Schulabschlusses durch die spezifischen Selektionsmechanismen und Leistungsanforderungen des Arbeitsmarktes. Der Begriff Restschule muß demzufolge in einem doppelten Verständnis interpretiert werden: Erstens wird hiermit die mangelnde Kompetenz des Systems hervorgehoben, Bildungsabschlüsse zu vermitteln, die die Absolventen des Schulsystems in die Lage versetzen, an weiterführenden Bildungsgängen zu partizipieren, und zweitens werden die mit dem Bildungsabschluß verbundenen rigiden Berufseinmündungsmöglichkeiten betont, das heißt, mangelnde berufliche Aufstiegsmöglichkeiten aufgrund des erworbenen Bildungsabschlusses. Versucht man die Problematik der Hauptschule, Restschule geworden zu sein, zu analysieren und zu verstehen, so muß man die Entwicklung der Hauptschule im Kontext des gesamten Bildungsverlaufes und den sie tragenden gesamtgesellschaftlichen Motiven und Bedingungen betrachten.

Für die unmittelbare Nachkriegszeit kann der Versuch des politisch-administrativen Systems erwähnt werden,

1) Udo Franz/Michael Hoffmann (Hrsg.), a.a.O., S. 1.

ein dreigliedriges Schulsystem zu institutionalisieren, mit dem erklärten Ziel, die sich im ökonomischen System manifestierende soziale Schichtung von manuellen Arbeitskräften und "geistigen" mit unterschiedlichem Qualifikationsgrad ausgestatteten Arbeitskräften durch kulturelle Objektivationen zu perpetuieren ²⁾, das heißt, der Dreiteilung der Berufswelt sollte ein dreigliedriges Schulsystem entsprechen, das einerseits die Integration der Individuen in die Berufssphäre vollziehen sollte und andererseits ein für die ökonomische Entwicklung entsprechend ausgebildetes Potential qualifizierter Arbeitskräfte bereitstellen und schließlich über Selektionsmechanismen eine Allokationsfunktion derart erfüllen sollte, daß sich die in der Gesellschaft existenten Elitegruppen über Bildungsinstitutionen selbst rekrutieren könnten. Das Bildungssystem wurde somit der ökonomischen und gesellschaftlichen Hierarchie angepaßt. Im Rahmen der ersten Reformüberlegungen stand also mehr die Adaption der äußeren Schulstruktur an die gesellschaftliche Sozialstruktur im Vordergrund der Diskussion als Überlegungen über Verbindungen innerer und äußerer Strukturreformmaßnahmen im Hinblick auf die Erlangung einer erhöhten Chancengleichheit. Die Dreiteilung des Schulwesens und die den Subsystemen zugewiesenen Funktionen wurden mit der Begabungsthese legitimiert, und damit wurde auch gleichzeitig die unterschiedliche, die "soziale Unterschicht" benachteiligende Verteilung der Schülerpopulation auf die Säulen des Systems gerechtfertigt. Die Funktion der damaligen Volksschule bestand in der Vermittlung einer praxisorientierten Allgemeinbildung, die einen "reibungslosen" Übergang der Absolventen in die Berufswelt er-

2) Michael Hoffmann, Gesellschaftliche Bedingungen und Motive der Schulentwicklung nach 1945, in: Udo Franz/Michael Hoffmann (Hrsg.), a.a.O., S. 14 ff.

möglichen und zudem ein ausreichendes Potential an manuell arbeitenden Arbeitskräften bereitstellen sollte, das gerade in der Aufbauphase für die ökonomische Entwicklung und den Aufschwung notwendig war. Das Problem der Restschule stellt sich für die damalige Volksschule nicht, da

1. der überwiegende Anteil der Schülerpopulation diesen Schultypus besuchte,
2. die Absolventen faktisch in Berufe einmünden konnten, die dem Abschluß adäquat waren und
3. schließlich über eine individuelle Berufsleistung die Möglichkeit der Partizipation am beruflichen Aufstieg - unabhängig von der Formalqualifikation - konzidiert wurde.

Die Probleme der Restschule wurden erst im Verlauf der expansiven Bildungspolitik virulent, deren Folgen in einer "Auspowerung" der Volks-/Hauptschule zu sehen sind. Die auf Expansion setzenden Bildungsreformaßnahmen Mitte der 60er Jahre bewirkten verstärkte Übergänge von der Grundschule in Gymnasien und Realschulen ³⁾, so daß in Hauptschulen verstärkt nur noch die weniger "begabten" Schüler einmündeten und einmünden. Der Unterricht wird demzufolge dieser Schülerpopulation angepaßt, wobei insbesondere auf die Vermittlung eines breiten Allgemeinwissens, verstanden als Theoriewissen, weitgehend verzichtet wird, so daß die inhaltlichen Niveauunterschiede zu weiterführenden Bildungsinstitutionen, insbesondere zur Realschule, immer größer werden, die schließlich das Problem der Restschule von der quantitativen auf die qualitative Dimension verlagern, das heißt, je größer die Einmündungsquote von Grundschulern in das weiter-

3) Vgl. Hauptschulbericht, a.a.O., Anlage 10.

führende Schulwesen wird, desto geringer wird vermutlich das in der Hauptschule verlangte Leistungsniveau. Darüber hinaus werden die Hauptschullehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung mit zwei weiteren Problembe-
reichen konfrontiert. Erstens mündet ein Teil "über-
alteter" Schüler aufgrund schulischen Versagens in der
Grundschule in die Hauptschule ein ⁴⁾ und zweitens
ein bestimmter Anteil Rückläufer aus weiterführenden
Institutionen ⁵⁾, so daß das Problem der Hauptschule
darin zu sehen ist, die mit einem unterschiedlichen
Bildungsniveau und differenter Leistungsmotivation ein-
mündenden Schüler in das System zu integrieren und zu
einem anerkannten Bildungsabschluß zu führen. Ohne nun
exakt die aus der Konstellation der Hauptschule
resultierenden pädagogischen Probleme zu analysieren,
sei in diesem Zusammenhang jedoch auf den Komplex der
strukturellen Problemverarbeitungskapazität verwiesen,
die bei mangelnder Kompetenz des Hauptschulsystems zu
der öffentlichen Bewertung der Restschule führen kann,
das heißt, je umfangreicher die Ausgestaltung von
Förderstufen in der Grundschule mit dem Ziel vollzogen
wird, einen größeren Anteil der Schülerpopulation in das
weiterführende Bildungssystem einmünden zu lassen, desto
wahrscheinlicher wird neben der quantitativen Ver-
ringerung im Hauptschulsystem eine Niveausenkung sein ⁶⁾,
die die inhaltliche Diskrepanz zwischen den einzelnen
Schultypen verschärft und im öffentlichen Bewußtsein
die Hauptschule als Restschule erscheinen läßt. Die
Konsequenzen dieser Entwicklung sind in einem ständigen
Rückgang der Schülerzahl in der Hauptschule zu sehen,
die - unterstellt man die These, daß die weniger "be-
gabten" Schüler in die Hauptschule einmünden - eine

4) Hauptschulbericht, a.a.O., Anlage 8.

5) Udo Franz/Michael Hoffmann (Hrsg.), a.a.O., S. 3.

6) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungs-
wesen. Zur Diskussion des Rahmenplanes, Kritik und
Antwort, Stuttgart 1966, S. 15.

laufende tendenzielle Niveausenkung induzieren, ihrerseits den Bildungsabschluß dieser Institution immer mehr in Frage stellt und das System ständig mit dem Problem der Restschule konfrontiert. Je stärker sich diese Tendenz im öffentlichen Bewußtsein manifestiert, desto problematischer und diffiziler dürften die Berufseinmündungschancen der Hauptschulabsolventen werden.

Verbindet man die tendenzielle Entwicklung der Hauptschule, Restschule zu werden, mit dem Aspekt der Chancengleichheit, so kann die These formuliert werden, daß in einem dreigliedrigen Schulsystem Chancengleichheit nicht realisiert werden kann und daß durch die relative "Auspowerung" der Hauptschule, deren Absolventen insofern benachteiligt werden, als sie einerseits eine relativ niveaulose Ausbildung erhalten und andererseits durch die Stigmatisierung der Hauptschule sowie durch das verstärkte Angebot qualifizierter Schulabsolventen aufgrund der expansiven Bildungspolitik mit erheblichen Berufseinmündungsproblemen konfrontiert werden. Darüber hinaus kann in diesem Zusammenhang ein Argument der Gewerkschaften aufgegriffen werden, nach dem Hauptschüler auch durch eine kürzere Schulzeit im Vergleich zu Schülern weiterführender Bildungsinstitutionen benachteiligt werden. 7)

Abschließend kann konstatiert werden, daß die Entwicklung der Hauptschule, Restschule zu werden, im Zusammenhang mit einem dreiegegliederten Schulsystem zu sehen ist. Eine expansive Bildungspolitik muß in einem solchen Schulsystem zwangsläufig zur Stigmatisierung der "Restschüler" und des in dieser Bildungsinstitution ver-

7) Erich Frister, a.a.O., S. 39 ff.

gebenen Bildungsabschlusses führen. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext muß eine derartige Situation als Krise bezeichnet werden, da die Funktionalität der Hauptschule gefährdet ist und neben den strukturellen Krisenerscheinungen Konflikte auf der Individualebene auftreten können, die ihrerseits Motor für gesamtgesellschaftliche Krisen werden können.

Als Reaktion des politisch-administrativen Systems kann die Institutionalisierung der Hauptschule angesehen werden, die im Gegensatz zur ehemaligen Volksschule *expressis verbis* als weiterführende Bildungsinstitution in das Säulensystem eingegliedert wurde, das heißt, die intendierte Zielsetzung des administrativen Systems ist in dem Versuch zu sehen, über eine Namensänderung und dem integrierten Bestandteil "Schule weiterführender Bildung" einen "ausblutenden" Schulzweig wieder attraktiv zu gestalten. Die Entscheidung für die Neugestaltung der Volksschule dürfte von der Idee geleitet worden sein, die eintretende Stigmatisierung dieses Schultypus und dessen Absolventen zu unterbinden. Darüber hinaus dürfte auch die Perzeption der Unzulänglichkeit der Volksschule, dem Arbeitsmarkt qualifiziert ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen, als Auslöser der Reformmaßnahme angesehen werden. So wird die auf den ersten Blick nur als organisatorische Reformmaßnahme erscheinende bildungspolitischen Innovationen durch eine inhaltliche Neuordnung des Schulsubsystems ergänzt, die Curricula der Hauptschule wurden insofern gegenüber denen der damaligen Volksschule erweitert, als beispielsweise das Fach Englisch als Pflichtfach in den Fächerkanon aufgenommen wurde, womit verdeutlicht wird, daß vom

politisch-administrative System das Ziel verfolgt wird, das Lernangebot in der Hauptschule im Rahmen der Sekundarstufe I ⁸⁾ den anderen Schulzweigen anzupassen, das heißt, es findet im Hauptschulsystem eine Verlagerung der genuin berufsorientierten Wissensvermittlung auf eine allgemein wissenschaftsbezogene Ausbildung statt. ⁹⁾ Damit soll vermutlich einerseits dem ökonomischen System und andererseits dem öffentlichen Bewußtsein die Bedeutung des Hauptschulabschlusses signalisiert werden.

Neben Namensänderung und dem Versuch der inhaltlichen Anpassung der Lernangebote an die anderen Schulzweige in der Sekundarstufe I wurde durch die Institutionalisierung von 10. Hauptschulklassen verstärkt der Versuch unternommen, die zunächst nur formal erscheinende Integration der Hauptschule in das System weiterführender Bildung faktisch umzusetzen, wobei die erkenntnisleitende Idee dieser Reformmaßnahme in einer höheren Realisierungsfähigkeit des Chancengleichheitspostulats zu sehen ist und damit auch gleichzeitig die Vorbehalte gegenüber der Hauptschule, Restschule geworden zu sein, als unzutreffend charakterisiert werden soll. Versuchen wir nun den die Reformmaßnahme tragenden Impetus näher zu analysieren und fragen in diesem Kontext, insbesondere nach der Kompatibilität zweier Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem.

2. Zum Problem differenter Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem

8) In der Sekundarstufe I sind die Klassen 5 bis 10 sämtlicher Schultypen integriert, die Lernziele und Lerninhalte sollen für die drei Schulzweige vereinheitlicht werden. Vgl. dazu Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, 4. Aufl. 1972, S. 147 ff.

9) Hauptschulbericht, a.a.O.. S. 1 f.

Die Beurteilung der 10. Hauptschulklasse im Hinblick auf den Zielerreichungsgrad muß unter zwei Aspekten vollzogen werden. Einerseits muß die Reaktion der Abnehmerkreise auf die Implementierung des Schultypus analysiert werden, und andererseits muß die spezifisch individuelle Perzeption, der mit dem erfolgreichen Besuch der 10. Klasse verbundenen beruflichen und schulischen Möglichkeiten in die Überlegungen einbezogen werden. Nach den erhobenen Daten wird in diesem Kontext die Diskrepanz zwischen der subjektiven und der durch Abnehmerkreise objektivierten Bewertung der 10. Hauptschulklasse deutlich, das heißt, der positiven Einstellung der Hauptschulabsolventen steht das negativ ablehnende Urteil der Abnehmerkreise entgegen. In diesem Zusammenhang wollen wir nun versuchen, die Frage zu beantworten, inwieweit das Hauptschulsystem durch eine mangelnde Problemverarbeitungskapazität, die negative Einstellung der Abnehmerkreise evoziert, so daß die These von der Funktionskrise der Hauptschule durchaus berechtigt erscheint.

Das Problem, mit dem die Hauptschule seit 1971 durch die Implementierung von 10. Klassen primär konfrontiert wird, ist in dem Phänomen der Vergabe zweier - inhaltlich unterschiedlicher- Abschlüsse in einem Schulsubsystem zu sehen, wobei Differenzierungs- und Selektionsprobleme in besonderem Ausmaß virulent werden. So müssen die Hauptschullehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung zunächst darauf hinzielen, den unterschiedlichen Wissensfundus der Schüler - in die Hauptschule münden neben ehemaligen Grundschulern auch Rückläufer aus Gymnasien und Realschulen ein - zu generalisieren und die Schüler auf den Abschluß der 9. Klasse vorbereiten. Dieser Abschluß

selbst soll primär berufsbezogen sein, das heißt, ein wissenschaftsorientierter Unterricht, auch wenn er nach den Vorstellungen des Kultusministeriums in das Lehrangebot integriert werden soll, wird eine Ausnahme bleiben, letztlich auch deswegen, weil nach herkömmlicher Meinung durch expansive Bildungspolitik nur weniger begabte Kinder die Hauptschule besuchen, die aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten kaum in der Lage sind, einen wissenschaftsorientierten Unterricht zu verarbeiten und zu bewältigen. Durch die Implementierung des mittleren Bildungsabschlusses im Hauptschulsystem, mit dem eine Selektion besonders begabter Schüler erfolgen soll, denen ohne zeitliche Verzögerung der Anschluß an das weiterführende Bildungssystem einerseits und der Einstieg in ranghohe Berufspositionen andererseits konzidiert werden soll, wird das System mit dem Problem konfrontiert, den Schülern Bildungsinhalte zu offerieren, die unter qualitativen Aspekten - insbesondere unter Berücksichtigung der Angleichung an schulische Leistungsnormen der Realschule - die faktische Realisation der bildungspolitischen Zielsetzung garantieren. Das Lernangebot der Hauptschule muß demzufolge inhaltlich differenziert werden, das heißt, auf der einen Seite muß die praxisorientierte Wissensvermittlung Gegenstand des Bildungsauftrages sein, und auf der anderen Seite muß "begabten" Schülern die Möglichkeit der Partizipation an einem wissenschaftsorientierten Unterricht eingeräumt werden. Die bildungspolitische Zielsetzung erfordert bei Aufrechterhaltung der äußeren Differenzierung der Sekundarstufe I in Hauptschule, Realschule und Gymnasium eine zusätzliche äußere Differenzierung der Lernangebote im Hauptschulsystem, mit der individuelle Leistungsförderung, höhere

Leistungsmotivation und eine erhöhte Durchlässigkeit im dreigliedrigen Schulsystem erreicht werden soll ¹⁰⁾, das heißt, durch die äußere Differenzierung soll ein relativ problemloser Übergang insbesondere von der Hauptschule in Gymnasien sichergestellt werden. Vordringend betrachtet scheint das Konzept der äußeren Differenzierung im Hinblick auf die Realisierung des Chancengleichheitspostulats praktikabel und akzeptabel zu sein. Berücksichtigt man jedoch die faktische Umsetzung, insbesondere die schulischen Integrationsprobleme ehemaliger Hauptschüler in Gymnasien, so erscheint das Konzept als theoretischer Standort bildungspolitischer Innovationen äußerst fragwürdig.

Betrachten wir zunächst die der äußeren Differenzierung inhärenten Prämissen und Selektionskriterien. Die Differenzierung des Unterrichts basiert auf der unterschiedlichen individuellen Leistungsfähigkeit, die in der Hauptschule in der 7. Klasse gemessen wird und Grundlage für die Zuweisung in den sogenannten Erweiterungskurs oder Grundkurs der Fächer Englisch und Mathematik bildet. ¹¹⁾ Die Beurteilung des Schülers basiert auf seinen erbrachten Leistungen in den genannten Fächern während der 5. und 6. Klasse, womit meines Erachtens die Einseitigkeit der praktizierten Selektion evident wird, die auch gleichzeitig ein Widerspruch zum Chancengleichheitspostulat signalisiert.

Zunächst einmal kann konstatiert werden, daß die auf Leistung basierende Differenzierung von einem relativ statischen Intelligenzbegriff ausgeht, das heißt, es wird vorausgesetzt, daß sich die bisherigen Leistungen

10) Deutscher Bildungsrat. Bericht 75, Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975, S. 142

11) Hauptschulbericht, a.a.O., S. 4

des Schülers in der Zukunft in ähnlicher Weise entwickeln werden. Mögliche, die Schulleistung und die Intelligenz determinierende Faktoren wie pädagogische Fähigkeit des Lehrers, sein Verhalten gegenüber Schülern ¹²⁾ und die damit verbundene Qualität des Unterrichts bleiben unberücksichtigt. Die Folgen der praktizierten Differenzierungsmaßnahmen sind in einer doppelten Benachteiligung derjenigen Schüler zu sehen, die den Grundkursen zugewiesen wurden. Erstens sind diese Schüler durch die fragwürdige Selektion im Anschluß an die Grundschule gegenüber denjenigen benachteiligt worden, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft ein größeres Anpassungspotential an schulische Leistungsnormen präsent hatten, und sie werden zweitens durch die interne Differenzierung im Hauptschulsystem benachteiligt. Die negativen Effekte der schulinternen Selektion müssen in doppelter Weise betrachtet werden: Zunächst bedeutet die Zuweisung in den Grundkurs der Fächer Englisch und Mathematik faktisch den Ausschluß von der Einmündung in die 10. Hauptschulklasse, da zumindest der Besuch eines Erweiterungskurses die

12) Hans Thiersch, Lehrverhalten und kognitive Lernleistung, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, a.a.O., S. 482 ff.

Formalvoraussetzung für den Übergang in die Klasse 10 darstellt ¹³⁾.

13) Qualifikation für Klasse 10 gemäß VersO der HS vom 27. November 70

hier: Ergänzung RdErl. d. KM.v. 5.11.75

"11.11: Folgende Schüler erhalten den Qualifikationszusatz und sind geeignet für die Aufnahme in Klasse 10 der Hauptschule (Aufbauklasse) oder Klasse 10 der Fachoberschule:

	11.11		11.12		11.13		
	1	2	3	1	2	3	
Deutsch	3	3	3	4	3	4	4
Englisch	E3	E3	E4 G3-4	E3	E4 G3-4	E3	E4 G3-4
Mathem.	E3	E4 G3-4	E4	E3	E4 G3-4	E4 G3-4	E3
	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2
13 weitere Fächer		2	2	2	2	2	2
		2	2	2	2	2	2
					2	2	2

"11.14 ... die schulische Entwicklung muß einen erfolgreichen Besuch der 10. Klasse der Hauptschule (Aufbauklasse) oder der Fachoberschule erwarten lassen."

Nun könnte in diesem Zusammenhang argumentiert werden, daß die Differenzierungsmaßnahme ein spezifisches Instrument der Selektion und Förderung von "Begabung" sei und in der Form legitim sei. An dieser Stelle soll nun nicht das Leistungsprinzip selbst angezweifelt werden, sondern lediglich die Modalität der Leistungsselektion, das heißt, solange den Leistungskriterien ein statisches Intelligenzkonzept immanent ist, wird es nicht gelingen, dem Chancengleichheitspostulat in der Form Rechnung zu tragen, daß auch faktisch "Leistung" gefördert wird. Unter diesem Aspekt scheint die Differenzierung im Hauptschulsystem das Problem der Realisierungsfähigkeit von Chancengleichheit eher zu verschärfen als zu entschärfen.

Darüber hinaus bedeutet die Differenzierung auch gleichzeitig die Unmöglichkeit für Schüler in Grundkursen, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern, da das Lernangebot auf einem relativ geringen Leistungsniveau präsentiert wird, das heißt, der Versuch durch Differenzierungsmaßnahmen, relativ homogene Leistungsgruppen mit dem Ziel einer optimalen individuellen Leistungsförderung zu bilden, muß stark in Zweifel gezogen werden. Das pädagogische Problem, inwieweit eine optimale Leistungsförderung eher in homogenen Gruppen als in heterogenen Leistungsgruppen erfolgen kann et vice versa soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden, jedoch scheint die Bemerkung notwendig zu sein, daß in homogenen Leistungsgruppen die Gefahr der Einseitigkeit sozialer Stimuli besteht, womit Leistungsförderung und individuelle Leistungsmotivation stark eingeengt werden können.

Der mit der Implementierung der 10. Hauptschulklassen ver-

bundene bildungspolitische Impetus wird durch die Notwendigkeit zur Differenzierung und zur Selektion aufgrund der praktizierten Modalität stark eingeengt. Das Problem sozialer Differenzierung generiert in einem Schulsubsystem, das ohnehin in der öffentlichen Meinung Bildungsabschlüsse vergibt, die am unteren Ende der Prestigeskala anzusiedeln sind. Das heißt, soziale Ungleichheit aufgrund der die äußere Differenzierung des Schulwesens tragenden Selektionsmechanismen wird in die Hauptschule transferiert, so daß die Fragwürdigkeit zweier inhaltlich differenzierter Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem evident wird.

In den Fächern, in denen keine Differenzierung stattfindet, wie beispielsweise in Deutsch, wird das Chancengleichheitsproblem unter dem Aspekt der inhaltlichen Anpassung der Wissensvermittlung an die Leistungsstandards von Realschulen und Gymnasien deutlich, wobei in diesem Kontext die individuelle intellektuelle Verarbeitungskapazität, das Lerntempo und die Lehrerbildung als Erklärungsvariable erwähnt werden müssen. Berücksichtigt man die verstärkten Übergänge von Grundschulern in Gymnasien und Realschulen, so kann die These formuliert werden, daß in die Hauptschule nur noch weniger begabte Kinder einmünden, so daß zwangsläufig die Lehrinhalte und Lernziele auf ein relativ geringes Niveau transferiert werden müssen, das heißt, die Lehrer haben sich der Verarbeitungskapazität der Schüler derart anzupassen, daß eine individuelle Leistungsüberforderung weitgehend vermieden wird. Wenn in diesem Zusammenhang von weniger begabten Schülern die Rede ist, so sind damit jene gemeint, die zur Extension ihrer intellektuellen

Fähigkeiten einer besonderen Fürsorge in der Weise bedürfen, daß ihnen stufenweise Lernangebote offeriert werden, wobei das Tempo der Wissensvermittlung, wie noch zu zeigen sein wird, eine besondere Rolle spielt. Die negativen Folgen einer derartigen Unterrichtspraxis sind dann in einer Unterforderung der sogenannten begabten Hauptschüler zu sehen, deren Wissensfundus im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten in der entsprechenden Jahrgangsstufe wesentlich geringer sein dürfte und zu den schulischen Integrationsproblemen der Hauptschulabsolventen beim Übergang in die Sekundarstufe II führt. Zwar könnte die relative Unterforderung leistungsstarker Schüler durch die sogenannte innere Differenzierung des Unterrichts kompensiert werden, jedoch besteht dann die Gefahr einseitiger Schülerförderung, das heißt, jene Schüler, die einer Förderung bedürfen, werden durch eine innere Differenzierung von ihr ausgeschlossen. Darüber hinaus müssen die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrerschaft, innere Differenzierung zu praktizieren, in die Überlegungen einbezogen werden, das heißt, die unterschiedliche Auffassung der Lehrer von der Unterrichtsorganisation und Unterrichtspraxis tangiert das Problem der Leistungsförderung und der Chancengleichheit in erheblichem Maße. Sofern beispielsweise aufgrund erhöhter Arbeitsbelastung des Lehrers keine innere Differenzierung des Unterrichts praktiziert wird, werden voraussichtlich jene Schüler, die zu einem späteren Zeitpunkt in die Sekundarstufe II einmünden, einen geringeren Wissensstand aufweisen als Realschüler und Gymnasiasten.

Darüber hinaus muß der Aspekt des Lerntempos im Zusammenhang mit potentiellen Übergängen in weiterführende

Bildungsinstitutionen erwähnt werden. Mit der mangelnden fachlichen Kompetenz der überwiegenden Mehrheit der Hauptschüler korrespondiert ein relativ langsames Lern-tempo im Vergleich zu den anderen Schularten, so daß jene Schüler, die in die Sekundarstufe II einmünden, neben einem geringeren Wissensfundus zusätzlich durch ein ihnen ungewohnt hohes Lerntempo in Gymnasien gegenüber den Mitschülern benachteiligt werden.

Die genannten Nachteile, die Hauptschüler in den Klassen 5 bis 9 gegenüber Gymnasiasten und Realschülern in den entsprechenden Jahrgangsstufen erfahren, können nun nicht durch die 10. Hauptschulklasse vollständig eliminiert werden, vielmehr entstehen in der Klasse 10 neue Probleme, die die negativen Effekte in den Klassen 5 bis 9 möglicherweise kumulieren. In diesem Kontext sind besonders die unterschiedlichen Leistungs- und Wissensvoraussetzungen der Schüler unterschiedlicher Schulen zu erwähnen. 10. Hauptschulklassen existieren nicht an sämtlichen Schulen, sondern sind nur in den sogenannten Schwerpunktschulen institutionalisiert, das heißt, in die 10. Klasse münden Schüler aus verschiedenen Hauptschulen in einem Einzugsgebiet ein, so daß das Problem in der 10. Klasse darin zu sehen ist, den schulspezifisch heterogenen Wissensfundus zu generalisieren, womit in der Regel eine Verringerung des Lern-tempos verbunden ist, die das Lernziel - Angleichung an Realschul- und Gymnasialnormen - als faktisch unerreichbar erscheinen läßt. In einem Schuljahr können negative Effekte von fünf Jahren kaum kompensiert werden. Die relativ hohe Erfolgsquote in der 10. Hauptschulklasse - 68,7 % der Schüler erlangten im Durchschnitt eine Qualifikation - und der Anteil derjenigen Schüler, die

in weiterführende Bildungsinstitutionen einmündeten (ca. 39 %) kann jedoch über die negativen Effekte des diskontinuierlichen Aufbaus der Hauptschule und der Unverträglichkeit zweier Bildungsabschlüsse in einem Schulsubsystem nicht hinwegtäuschen, wenn man einerseits die faktische Berufseinmündungschance und andererseits die Erfolgsquoten in weiterführenden Institutionen dieser Schülerpopulation in die Analyse einbezieht.

Die mangelnde Adaptionskapazität des Arbeitsmarktes reflektiert die Perzeption der Problematik der Binnen-selektion in der Hauptschule. Aufgrund der Selektion bereits ausgelesener Schüler gibt es nicht mehr die Einheit der Hauptschüler, sondern unterschiedlich stark stigmatisierte Gruppen von Hauptschülern ¹⁴⁾, die im Berufseinmündungsprozeß mit erheblichen Problemen auf unterschiedlichen Ebenen konfrontiert werden. Die Hauptschüler mit mittlerem Bildungsabschluß erfahren bei Berufseintritt die mangelnde Einlösbarkeit ihres Abschlusses in der Form, daß sie gegenüber Real-schulabsolventen in der Regel benachteiligt werden und primär auf Facharbeiterpositionen verwiesen werden, das heißt, die durch die Implementierung der 10. Hauptschulklasse evozierten Berufserwartungen - Eintritt in die mittlere Ebene der Berufsranghierarchie - werden durch die Reaktion des Arbeitsmarktes faktisch nicht realisiert. Hauptschüler mit "normalem" Abschluß werden insofern mit Berufseintrittsproblemen konfrontiert, als ein Großteil von ihnen nicht mehr die Möglichkeit hat, an einer für die Ausübung von Fach-arbeiterberufen notwendigen Lehre zu partizipieren, das heißt, in zunehmendem Maße werden Hauptschul-

14) Udo Franz, Karrieren in der Hauptschule, in:
Udo Franz/Michael Hoffmann, Hauptschule, a.a.O.,
S. 216.

absolventen im Anschluß an die 9. Klasse auf Anlernberufe verwiesen. Die Differenzierung im Hauptschulsystem bewirkt unter dem Aspekt der Berufseinmündung eine verstärkte soziale Benachteiligung einer Schülerpopulation, die bereits durch die Selektion im Anschluß an die Grundschule zu den "sozial Diskriminierten" in der Gesellschaft zählt.

Betrachten wir diejenigen Schüler, die im Anschluß an die 10. Klasse in eine weiterführende Bildungsinstitution einmündeten, so werden die schulischen Integrationsprobleme evident, die mit der mangelhaften Kompetenz des Hauptschulsystems erklärt werden können, einen Abschluß zu vermitteln, der einen relativ problemlosen Übergang der Schülerpopulation in das weiterführende Schulwesen ermöglicht.

Als Fazit der Bemühungen des politisch-administrativen Systems über institutionell-organisatorische Maßnahmen, Chancengleichheit in einem Säulenschulsystem zu realisieren, muß die faktische Unmöglichkeit des bildungspolitischen Vorhabens betont werden. Solange die bildungspolitische Zielsetzung der Hauptschule darin besteht, einerseits eine allgemeine Grundbildung mit Abschluß der 9. Klasse den Schülern zu gewähren, andererseits die Möglichkeit der Partizipation an weiterführenden Bildungsgängen aufrechtzuerhalten ¹⁵⁾, wird der Zielkonflikt in der Hauptschule existent bleiben und zu einer weiteren Diskriminierung bereits diskriminierter Schüler führen. Versteht man unter Chancengleichheit die Möglichkeit, einen großen Anteil der Schülerpopulation zum Abitur zu

15) Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32 der Schriftenreihen des Kultusministers: Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973, S. 2 f.

führen, so könnte unter Berücksichtigung der Übergänge von Hauptschülern mit mittlerem Bildungsabschluß in Gymnasien (durchschnittlich 18 %) vordergründig die These formuliert werden, daß durch die Implementierung von 10. Hauptschulklassen das bildungspolitische Ziel erreicht sei. Subsumiert man jedoch unter das Chancengleichheitspostulat die Notwendigkeit einer generellen Leistungsförderung, so muß durch die äußere Differenzierung im Hauptschulsystem an der Effizienz des bildungspolitischen Impetus stark gezweifelt werden, da mit der Leistungsdifferenzierung die Gefahr der Manifestierung sozialer Selektion in der Hauptschule besteht ¹⁶⁾. Je umfangreicher Selektionsverfahren mit dem Ziel leistungsstarke Schüler auszudifferenzieren, praktiziert werden, desto komplexer werden die die Ungleichheit evozierenden Strukturen im Bildungswesen.

3. Bildungspolitische Alternativen

Versuchen wir nun abschließend bildungspolitische Alternativen aufzuzeigen, die geeignet erscheinen, Chancengleichheit faktisch zu realisieren, wobei die formale und die materiale Dimension als Beurteilungskriterien fungieren sollen. In diesem Kontext sei erwähnt, daß im Rahmen dieser Arbeit die bildungspolitischen Alternativen nicht in ihrer vollen Dimension analysiert werden sollen und können, sondern daß es sich hierbei nur um einen kurzen Aufriß handelt, mit dem die Fragwürdigkeit des Chancengleichheitspostulats im deutschen Schulwesen dokumentiert werden soll.

Als eine bildungspolitische Alternative zum bestehenden Schulsystem kann die kürzlich durch Volksentscheid ab-

16) Peter Kraft, Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: Udo Franz/Michael Hoffmann, Hauptschule a.a.O., S. 111 f.

gelehnte Kooperative Schule gesehen werden. Obwohl durch den ablehnenden Volksentscheid die Einführung der Kooperativen Schule an Aktualität verloren hat, sei in diesem Zusammenhang, ohne näher auf den politischen Parteienstreit einzugehen, die Intention zur Institutionalisierung dieses Schultypus und die daraus resultierenden Probleme dargelegt.

Zunächst einmal muß erwähnt werden, daß die Kooperative Schule als eine Angebotschule geplant war ¹⁷⁾, das heißt die Einrichtung Kooperativer Schulen sollte nur auf Antrag des Schulträgers möglich sein, wobei personelle, räumliche und schulorganisatorische Bedingungen erfüllt sein mußten ¹⁸⁾. Mit dem Status der Angebotschule wollte man das ~~den~~ Bildungsweg der Kinder determinierende Elternrecht nicht tangieren, sondern durch die Institutionalisierung eines zusätzlichen Schultypus das elterliche Wahlrecht eher erweitern als einengen. Inhaltlich war die Kooperative Schule als organisatorischer Konnex der Sekundarstufe I geplant, dessen Kernstück bei Perpetuierung der drei Schularten Gymnasium, Realschule und Hauptschule in der Orientierungsstufe der Klassen 5 und 6 zu sehen ist. Die Angliederung der gymnasialen Oberstufe sollte nach den Vorstellungen des Kultusministers möglich sein. Vom Bildungsauftrag her sollte die Kooperative Schule nichts anderes leisten als die bisherigen Schultypen auch, das heißt es sollten die schulformspezifischen Bildungsinhalte tradiert werden. Neben langfristig finanziellen Vorteilen, die man sich durch die Kooperative Schulform erhoffte, ist als bildungspolitisches Novum in Nordrhein-Westfalen die schulformunabhängige Orientierungsstufe zu sehen, die eine für die

17) Gesetzentwurf der Fraktionen der SPD und FDP zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes. Stand: 12.10.1976, S. 4.

18) Fritz Bohnsack, a.a.O., S. 9.

zukünftige Schullaufbahn bessere Orientierung für Eltern und Schüler bewirken sollte und darüber hinaus eine gezielte individuelle Leistungsförderung intendierte ¹⁹⁾. Die Orientierungsstufe sollte die Klassen 5 und 6 sämtlicher Schularten der Sekundarstufe I umfassen. Lehrer aller Schularten sollten in der Orientierungsstufe unterrichten, womit ein gemeinsames, grundlegendes Bildungsangebot für alle Schüler beabsichtigt war ²⁰⁾. Der Grundgedanke zur Einführung der Orientierungsstufe ist in der zeitlichen Verlängerung der Selektion zu sehen, das heißt die fragwürdige Auslese am Ende der Grundschule sollte um zwei Jahre verzögert werden. Das breite Bildungsangebot von sämtlichen Schularten sollte Eltern und Schüler Informationen über die Anforderungen der weiterführenden Bildungsgänge vermitteln; durch innere Differenzierung sollte die individuelle Leistungsfähigkeit gefördert und unterstützt werden, so daß am Ende der 6. Klasse eine für die dann einsetzende Selektion in die drei Schularten ausreichende Basis vorhanden sein sollte.

An der beabsichtigten Einführung der Kooperativen Schule ist positiv anzumerken, daß durch die Implementierung von Orientierungsstufen die Selektion in die Säulen des Schulsystems zeitlich verzögert wird, so daß Informationen über den Leistungsstand des Schülers in größerem

Umfang vorhanden sein dürfte als bei der traditionellen Selektion, womit die Zugangskriterien zu weiterführenden Schulen im Vergleich zum gegenwärtigen Modus besser reglementiert würden. Betrachtet man jedoch den materialen Aspekt der Chancengleichheit, so scheint dieser

19) Hans Haenisch, Begründung der Orientierungsstufe als Fundament der Kooperativen Schule, in: Fritz Bohnsack (Hrsg.), Kooperative Schule, a.a.O., S. 31.

20) Deutscher Bildungsrat, Bericht 75, a.a.O., S. 101 f.

aufgrund der äußeren und inneren Differenzierung kaum realisierbar zu sein, da der geplanten organisatorischen Änderung keine inhaltliche Modifikation entspricht, die einerseits einen reibungslosen Übergang von der Hauptschule in weiterführende Bildungsinstitutionen am Ende der 10. Klasse bewirken könnte und die andererseits geeignet wäre, das Image der Hauptschule aufzuwerten, um den Absolventen zu einer besseren Berufseinmündungschance zu verhelfen.

Als eine weitere bildungspolitische Alternative ist die für das Schuljahr 1979/80 geplante Einführung von 10. Pflichtschulklassen an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen zu erwähnen.²¹⁾ Damit wird vom politisch-administrativen System eine langjährige Forderung des DGB aufgegriffen, der in der nur 9-jährigen Pflichtschulzeit für Haupt- und Sonderschüler eine Benachteiligung konstatiert. Die Vorteile von 10. Hauptschulklassen sieht der DGB insbesondere in der Erhöhung der beruflichen und persönlichen Entfaltungsmöglichkeit aufgrund einer im Vergleich zu neun Schuljahren fundierteren Allgemeinbildung²²⁾. Das heißt, die Schulpflichtverlängerung soll den Hauptschülern eine höhere Partizipation am gesellschaftlichen Leben, insbesondere an der Wahrnehmung demokratischer Grundrechte ermöglichen, womit neben dem formalen Aspekt der Chancengleichheit auch die materiale Dimension thematisiert wird. Der formale Bereich der Chancengleichheit erstreckt sich in diesem Kontext auf die zeitliche Anpassung der Schulpflicht an Realschulen, wobei die Prämisse impliziert ist, daß ein zusätzliches

21) Die 10. Klasse kann nach Vorstellung des Kultusministeriums im allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesen absolviert werden. Vgl. Hauptschulbericht, a.a.O., S. 29. In diesem Kontext soll nur auf das allgemeinbildende Schuljahr eingegangen werden.

22) Erich Frister, a.a.O., S. 41 f.

Schuljahr eine qualitative Anpassung an Leistungsniveaus von Realschulen und Gymnasien darstellt. Sofern das 10. Schuljahr ein "Anhängsel" im Hauptschulsystem darstellt - andere Erkenntnisse liegen bislang nicht vor - scheint meines Erachtens eine qualitative Angleichung an die Normen weiterführender Schulen nicht erreicht werden zu können. Das heißt, solange keine inhaltliche Umstrukturierung der Hauptschule erfolgt, scheint die mit dem 10. Schuljahr intendierte Zielsetzung kaum realisierungsfähig zu sein. Darüber hinaus muß das die Ungleichheit evozierende Element der Binnenselektion in der Hauptschule berücksichtigt werden, da auch im Rahmen von zehn Pflichtschuljahren eine Selektion leistungsstarker Schüler vollzogen werden muß, um den Übergang in die Sekundarstufe II zu ermöglichen. Nach Angaben des Kultusministeriums soll die Differenzierung bereits ab der Klasse 8 einsetzen, wobei Schüler, die die Fachoberschulreife anstreben, verstärkt in Englisch und Deutsch gefördert werden sollen; Schüler, die den normalen Hauptschulabschluß anstreben, sollen eine Förderung in Deutsch und Mathematik erhalten. Neben dieser Leistungsdifferenzierung soll auch eine Neigungsdifferenzierung praktiziert werden, womit die Leistungsmotivation der Schüler und ihre Persönlichkeitsentfaltung gefördert werden sollen. Die geplanten Förderungsmaßnahmen, insbesondere in den Fächern Englisch und Deutsch verweisen auf die Perception der Unzulänglichkeit des Hauptschulsystems in der gegenwärtigen Form, einen mittleren Bildungsabschluß zu vermitteln, der den inhaltlichen Anforderungen von Gymnasien und Realschulen entspricht. Unter diesem Aspekt scheint die angestrebte Differenzierung zunächst positiv zu sein, da der Versuch unternommen wird, über eine qualitative Angleichung der Leistungsstandards an die weiterführenden Schulen, Chancengleichheit in der ma-

terialen Dimension zu erhöhen. Dennoch dürfen die aus der äußeren Differenzierung resultierenden Probleme nicht übersehen werden. Je vollkommener die Differenzierungsmaßnahmen zur Selektion begabter Schüler werden, desto größer wird die Benachteiligung der übrigen Schülerpopulation in der Hauptschule. Darüber hinaus kann konstatiert werden, daß durch die an der Leistungsselektion orientierten Differenzierungsmaßnahmen das Humboldtsche Bildungsideal tradiert wird. Individuelle Leistungsförderung - auch in der Hauptschule - wird mit dem Ziel praktiziert, möglichst viele Schüler an dem höchsten Bildungsabschluß (Abitur) partizipieren zu lassen; eine individuelle Neigungsdifferenzierung mit der faktisch eine optimale individuelle Förderung im Sinn einer persönlichen Selbstentfaltung erfolgen könnte, muß zugunsten einer Leistungsselektion in den Hintergrund treten. Mit Ausnahme der zeitlichen Schulpflichtverlängerung scheint die Institutionalisierung eines 10. allgemeinbildenden Schuljahres eine höhere Chancengleichheit im materialen Verständnis nicht bewirken zu können.

Als dritte bildungspolitische Alternative kann schließlich die Integrierte Gesamtschule betrachtet werden, die nach Ansicht Klafkis ²³⁾ die mit dem traditionellen Schulsystem verknüpfte fragliche Selektion sowie die daraus potentiell resultierenden sozialen Barrieren eliminieren kann. So ist Klafki der Meinung, daß die Integrierte Gesamtschule für sämtliche Kinder gleiche Ausgangsbedingungen schafft, da der fragwürdige Selektionsmechanismus am Ende der Primarstufe entfällt. Das bislang formal

23) Wolfgang Klafki, Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik Deutschland: Die Integrierte Gesamtschule, in: Wolfgang Klafki, Georg M. Rückriem, Willi Wolf, Reinhold Freudenstein, Hans-Karl Beckmann, Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Iben und Jürgen Diederich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt 1970, S. 194 ff.

fixierte Recht auf gleiche Bildungschancen für sämtliche Gruppen der Gesellschaft wird durch die Institutionalisierung dieses Schultyps inhaltlich erfüllt. Durch die Integration und Differenzierung, das heißt durch gemeinsames Lernen sämtlicher Schüler in Kernkursen einerseits und durch die Möglichkeit der individuellen Leistungsförderung in den Kursfächern andererseits wird den Anforderungen an ein modernes Schul- und Bildungssystem Rechnung getragen. Im gegenwärtigen traditionellen Schulsystem sind die Möglichkeiten der Individualisierung nicht gegeben, da aufgrund der Starrheit des Systems Schüler in der jeweils gewählten Schulform verbleiben müssen. Der Vorteil der Integration besteht nach Meinung Klafkis in der sozialen Koedukation, d.h. Schüler aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten partizipieren gemeinsam am Unterricht, so daß möglicherweise soziale Barrieren durch dieses System absorbiert werden können. Die Adaption der Lehrpläne an die Aktualität der gesellschaftlichen Realität sowie die Extension eines allgemeinen Ausbildungsniveaus und schließlich die ökonomische Zweckmäßigkeit großer Schulkomplexe sind weitere Faktoren, die die Institutionalisierung der Integrierten Gesamtschule motivieren.

Die von Klafki angeführten Grundmotive, die an der Kritik der gegenwärtigen Säulenschule ansetzen, haben sicherlich ihre Berechtigung, jedoch scheint meines Erachtens die mit der Institutionalisierung des Schultyps verbundene Problematik nicht genügend berücksichtigt worden zu sein. Das der Individualisierung förderliche Kurssystem birgt die Gefahr in sich, daß einerseits die im Klassenverband des herkömmlichen Schulsystems eintretenden Kommunikationsstrukturen aufgelöst werden und andererseits ein im Vergleich zum traditionellen System ungleich größerer

Leistungswettbewerb einsetzt, der möglicherweise die bislang praktizierten Selektionsmechanismen in ihrer Effektivität verschärft. Zwar wird in dem Gesamtschulsystem jedem Individuum die gleiche Startchance konzediert, jedoch führt möglicherweise der Leistungswettbewerb zu einer erhöhten Selektion, deren Folgen erhöhte individuelle Frustrationserscheinungen sein können. Für Heydorn reproduziert sich in dem Integrierten Gesamtschulsystem " die kapitalistische Wirtschaft ohne Einschränkung, die das Maximum aus jedem herausholen muß und sich keine elitären Spielereien mehr leisten kann." 24) Wählt man jedoch das Konzept einer demokratischen Leistungsschule, dem Chancengleichheit in Form von gleichen Startchancen unter Einbeziehung einer leistungsorientierten Begabungsselektion inhärent ist, scheint meines Erachtens das von Heydorn angeführte Argument an Effizienz zu verlieren. Ebenso unwirksam scheinen konservative Argumente zu sein, die in der Institutionalisierung der Gesamtschule eine Nivellierungstendenz konstatieren sowie den Verlust des Elternrechtes. Es dürfte wohl deutlich sein, daß durch die Implementierung eines Kern-Kurs-systems der Gedanke der Gesamtschule nicht auf Nivellierung, sondern auf leistungsorientierte Selektion rekurriert. Ein Verlust des Elternrechtes kann ebenfalls nicht konstatiert werden. Die in dem Gesamtschulsystem integrierte Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 25) führt dazu, daß die bislang am Ende der Primarstufe notwendige Entscheidung der Eltern für den zukünftigen Schultypus nur temporär verschoben wird, und daß im Anschluß an die Klasse 6 aufgrund der Schulleistungen des Kindes eine

24) Heinz-Joachim Heydorn, Ungleichheit für alle, in: Das Argument, Karlsruhe 1969, Heft 5/6.

25) Wolfgang Klafki, a.a.O., S. 198.

gemeinsame Entscheidung von Eltern und Lehrern für die entsprechenden Kurse getroffen wird.

Versucht man die Integrierte Gesamtschule unter dem Aspekt von Chancengleichheit zu analysieren, so treten folgende Vorteile in den Vordergrund:

1. Die fragwürdige Selektion in und am Ende der Grundschule entfällt.
2. Die Schüler werden ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend gefördert.
3. Die erworbenen Bildungsabschlüsse sind qualitativ einheitlich.

Vordergründig betrachtet scheint neben dem formalen Aspekt der Chancengleichheit auch die materiale Dimension realisiert werden zu können, insbesondere wegen der Gleichwertigkeit der erworbenen Bildungsabschlüsse, d.h. die im traditionellen Schulsystem vollzogene Differenzierung des mittleren Bildungsabschlusses - vermittelt durch Gymnasium, Realschule und Hauptschule - wird durch die Integrierte Gesamtschule aufgelöst und einheitlich vergeben, so daß die Ungleichbehandlung von Hauptschülern mit mittlerem Bildungsabschluß gegenüber Realschulabsolventen durch den Arbeitsmarkt aufgehoben würde. Diesem Vorteil stehen zwei Problembereiche gegenüber. Zunächst einmal kann konstatiert werden, daß das Problem der Integrierten Gesamtschule in der Komplexität des Systems zu sehen ist, mit der die Schüler möglicherweise überfordert werden. Dieses Problem kann jedoch durch eine intensive Schülerberatung, in der die den Fähigkeiten und Leistungen der Schüler adäquaten Kurse dargelegt werden könnten, größtenteils aufgehoben werden. Entscheidender scheint mir in diesem Zusammenhang das Problem

der Differenzierung in Integrierten Gesamtschulen zu sein. Im Anschluß an die Orientierungsstufe wird eine Differenzierung derart vollzogen, daß Schüler in entsprechende Leistungs- und Neigungskurse selektiert werden, wobei das Problem der Durchlässigkeit, das heißt des Übergangs von einem Kursus in einen anderen virulent wird. Die Kritik an der im traditionellen Hauptschulsystem vollzogenen äußeren Differenzierung, mit der Ungleichheit intensiviert anstatt minimiert wird, muß auch für die Integrierte Gesamtschule existent bleiben, d.h. je stärker Differenzierungsmaßnahmen mit dem Ziel der Leistungsselektion vollzogen werden - wobei das Humboldtsche Bildungsideal möglicherweise dem Bildungsziel der Integrierten Gesamtschule immanent ist - wird auch Chancengleichheit in ihrer materialen Dimension durch Integrierte Gesamtschulen vollständig nicht erreicht werden können.

Abschließend kann konstatiert werden, daß weder das traditionale Schulsystem noch mögliche bildungspolitische Alternativen geeignet erscheinen, das Chancengleichheitspostulat in seiner vollen Dimension zu realisieren. In diesem Zusammenhang soll jedoch darauf hingewiesen werden, daß aus dieser Feststellung nicht die Konsequenz gezogen werden darf, die Suche nach bildungspolitischen Alternativen aufzugeben und das Postulat der Chancengleichheit unthematisiert zu lassen, jedoch sollte verstärkt in bildungspolitischen Diskussionen betont werden, daß prinzipiell in einem Schulsystem, dem als Zentralwert das Leistungsprinzip inhärent ist, Chancengleichheit im üblichen Verständnis nicht realisiert werden kann. Vielmehr sollte der Versuch unternommen werden, Chancengleichheit neu zu interpretieren, beispielsweise in dem Verständnis der optimalen individuellen Neigungsförderung, das heißt der Gestaltung von Bildungszielen und -inhalten, die konkret zur persönlichen Lebensentfaltung der Schüler führen können.

Literaturverzeichnis

Altendorf, Hans, Bäcker, Gerhard, Broda, Michael,
Hofemann, Klaus, Arbeiterkinder an den Hochschulen.
Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförde-
rung, Köln 1978.

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit,
Nummer 4, Nürnberg 1978.

Anastasi, Anne, Länge des Schulbesuchs und Intelligenz,
in: Weinert, Franz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie,
8. Aufl., Köln 1971, S. 524 ff.

Aschenbrenner, Katrin, Aspekte und Probleme der Berufs-
wahl, in: Bolte, Karl Martin u.a., Beruf und Gesellschaft
in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme, Op-
laden 1970.

Baier, Horst (Hrsg.), Freiheit und Sachzwang. Beiträge
zu Ehren Helmut Schelskys, Opladen 1977.

Baldwin, Alfred L., Eine kognitive Theorie der Soziali-
sation, in: Mühlfeld, Claus/Schmid, Michael (Hrsg.),
Soziologische Theorie, Hamburg 1974, S. 314 ff.

Barth, Paul, Die Geschichte der Erziehung in soziolo-
gischer und geschichtlicher Beleuchtung, Leipzig 1925.

Beck, Johannes, Clemenz, Manfred, Heinisch, Franz,
Jouhy, Ernest, Markert, Werner, Müller, Hermann, Pressel,
Alfred, Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung
in die Soziologie der Erziehung, 4. Aufl., München 1972.

Beck, Johannes, Demokratische Schulreform in der Klassen-
gesellschaft, in: Beck, Johannes, Clemenz, Manfred,
Jouhy, Ernest, Markert, Werner, Müller, Hermann, Pressel,
Alfred, Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung
in die Soziologie der Erziehung, 4. Aufl., München 1972,
S. 92 ff.

Becker, Howard S., und Carper, James, Elemente der Berufsidentifikation, in: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael, Berufssoziologie, Köln 1972, S. 263 ff.

Bendix, Reinhard, Herrschaft und Industriearbeit. Untersuchungen über Liberalismus und Autarkie in der Geschichte der Industrialisierung, Frankfurt a.Main 1960.

Bendix, Reinhard and Lipset, Seymour Martin, Class Status and Power. Social Stratification in Comparative Perspective, Second Edition, New York 1966.

Bernstein, Basil, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Weinert, Franz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 8. Aufl., Köln 1974, S. 346 ff.

Berufsberatung 1975/76, Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik, Nürnberg 1977.

Bohnsack, Fritz, (Hrsg.), Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzeptes, Weinheim und Basel 1978.

Bohnsack, Fritz, Bildungsziele, Lerninhalte und Schulstruktur, in: Bohnsack, Fritz (Hrsg.), Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzeptes, Weinheim und Basel 1978, S. 25 ff.

Bolte, Karl Martin, Zum Verhältnis Mensch, Arbeit und Gesellschaft, in: Bolte, Karl Martin (Hrsg), Aschenbrenner, Katrin, Kreekel, Reinhard, Schultz-Wild, Rainer, Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Berufsstruktur und Berufsprobleme, Opladen 1970, S. 226 ff.

Bolte, Karl Martin, Büttner, Hans, Ellinger, Theodor, Gerfin, Harald, Kettner, Hans, Mertens, Dieter, Schäffer, Karl-August, Stingl, Josef (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 10. Jg., Heft 2, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1977.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude, Die Illusionen der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stuttgart 1971.

Bronfenbrenner, Urie, Socialisation and social class through time and space, in: Readings in Social Psychology, New York, Henry Holt 1958.

Buckley, Walter, Systemtheoretische Ansätze bei Talcott Parsons und George C. Homans, in: Mühlfeld, Claus/Schmid, Michael (Hrsg.), Soziologische Theorie, Hamburg 1974, S. 156 ff.

Bühl, Walter L., Schule und gesellschaftlicher Wandel. Der organisierte Notstand der Bundesrepublik. Ein Vergleich im Rahmen der OECD Länder, Stuttgart 1968.

Büschges, Günter, Beruf, Berufswahl und Berufsberatung, in: Lange, Elmar/Büschges, Günter, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a.Main 1975, S. 13 ff.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des Förderativen Bildungssystems, Bonn 1978.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände,
Die Wirtschaft zur Hauptschulkrise, Köln 1977.

Clark, Burton R., Die "Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel 1974, S. 379ff.

Dahrendorf, Ralf, Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1961.

Dahrendorf, Ralf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.

Dahrendorf, Ralf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965.

Dahrendorf, Ralf, Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methode der Soziologie, 3. Aufl., München 1974.

Davis, Kingsley und Moore, Wilbert E., Einige Prinzipien der sozialen Schichtung, in: Hartmann, Heinz (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. umgearbeitete Aufl., Stuttgart 1973, S. 394 ff.

Deppe, Frank, Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971.

Der Kultusminister informiert. Eine Schrift für Eltern von Schulanfängern in Nordrhein-Westfalen, Köln, Juli 1978.

Deutsch, Karl W., Politische Kybernetik, Modelle und Perspektiven, 3. Aufl., Freiburg i. Breisgau 1973.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zur Diskussion des Rahmenplans. Kritik und Antwort. Stuttgart 1966.

Deutscher Bildungsrat, Bericht 75, Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, 4. Aufl., 1972.

Deutscher Bildungsrat, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Bd. 55, Stuttgart 1976.

Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31 b, Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 2, fachbezogene Reformen, Ratingen - Kastellaun - Düsseldorf 1972.

Dobzhansky, Theodosius, Intelligenz, Vererbung und Umwelt, München 1975.

Döbert, Rainer/ Nunner-Winkler, Gertrud, Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.Main 1975.

Durkheim, Emile, Erziehung und Soziologie, Düsseldorf 1972.

Eibl-Eibesfeld, Ireneus, Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten, Wien-München-Zürich 1973.

Elias, Norbert, Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse, in: Zeitschrift für Soziologie, 6. Jg., Heft 2, 1977, S. 127 ff.

Etzioni, Amitai, Elemente einer Makrosoziologie, in: Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, 3. Aufl., Köln-Berlin 1971, 147 ff.

Eysenck, Hans-Jürgen, Vererbung, Intelligenz und Erziehung. Zur Kritik der pädagogischen Milieutheorie, Stuttgart 1975.

Fend, Helmut, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, 4. Aufl., Weinheim-Berlin-Basel 1971.

Flanagan, Scott C., Das politische System und die systemische Krise, in: Jänicke, Martin (Hrsg.), Politische Systemkrisen, Köln 1973, S. 98 ff.

Franz, Udo/Hoffmann, Michael (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen - Prozesse - Bilanz, Kronberg/Ts. 1975.

Franz, Udo, Karrieren in der Hauptschule, in: Franz, Udo, Hoffmann, Michael (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen-Prozesse-Bilanz, Kronberg/Ts. 1975, S. 197 ff.

Freyer, Hans, Gedanken zur Industriegesellschaft, Mainz 1970.

Freyer, Hans, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1958.

Friedeburg von, Ludwig (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, 6. Aufl., Köln-Berlin 1969.

Frister, Erich, Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit, Köln-Frankfurt 1976.

Führ, Christoph, Schule (Aufbau), in: Roth, Leo (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München 1976, S. 337 ff.

Gabriel, Carola, Berufsberatung als gesellschaftliche Institution, in: Lange, Elmar/Büschges, Günter, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a. Main 1975, S. 243 ff.

Gerstenberger, Friedrich, Produktion und Qualifikation. Technisch-organisatorischer Wandel und die Veränderung der Qualifikationsanforderungen, in: Leviathan, Heft 2, 1975, S. 256.

Gerstenberger, Friedrich, Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen, Stuttgart 1976.

Gesetzentwurf der Fraktionen der SPD und FDP zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes, Stand 12.10.1976.

Geulen, Dieter, Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Walter, Heinz (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Band I, Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 85 ff.

Görs, Dieter, Soziale Herkunft der Schule und Ungleichheit der Bildungschancen. Daten und Fakten zur Sozialstruktur im Bildungswesen, in: WSS-Mitteilungen, Heft 5, Köln 1975, S. 233 ff.

Goldhorpe, John H., Lockwood, David, Platt, Jennifer, Der "wohlhabende" Arbeiter in England, Bd. III, Der wohlhabende Arbeiter in der Klassenstruktur, München 1971.

Grimm, Susanne, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966.

Gurr, Ted Robert, Ursachen und Prozesse politischer Gewalt, in: Jänicke, Martin (Hrsg.), Politische Systemkrisen, Köln 1973, S. 152 ff.

Haenisch, Hans, Begründung der Orientierungsstufe als Fundament der Kooperativen Schule, in: Bohnsack, Fritz (Hrsg.), Kooperative Schule, Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzeptes, Weinheim und Basel 1978, S. 31 ff.

Hartmann, Heinz (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. umgearbeitete Aufl., Stuttgart 1973.

Hassenstein, Bernhard, Bedingungen für die Sozialisation des Kindes in der Sicht der Verhaltensbiologie, in: Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen, Stuttgart 1975, S. 76 ff.

Hauptschulbericht. Sonderbericht des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. 1978.

Heitger, Marian, Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963.

Heller, Kurt, Intelligenz und Begabung, München-Basel 1976.

Helwig, Gisela, Zwischen Familie und Beruf. Die Stellung der Frau in beiden deutschen Staaten, Köln 1974.

Hess, Franz, Latscha, Fritz, Schneider, Willi, Die Ungleichheit der Bildungschancen - Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule, Olten 1966.

Heydorn, Heinz-Joachim, Ungleichheit für alle, in:
Das Argument, Heft 5/6, 1969, S. 361 ff.

Hitpass, Josef, Bildungsboom - Prognosen - Projektio-
nen - Pläne bis 2000, Bielefeld 1970.

Hürning, Karl Heinz, Soziale Schichtung und soziale
Mobilität: Entwicklungslinien, in: Lepsius, Rainer M.,
(Hsg.), Zwischenbilanz der Soziologie, Verhandlungen
des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S.
181 ff.

Hofer, Manfred, Die Schülerpersönlichkeit im Urteil
des Lehrers, Weinheim und Basel, 3. überarb. Aufl. 1974.

Hoffmann, Michael, Gesellschaftliche Bedingungen und
Motive der Schulentwicklung nach 1945, in: Franz, Udo/
Hoffmann, Michael (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen -
Prozesse - Bilanz, Kronberg/Ts 1975, S. 13 ff.

Holm, Kurt (Hrsg.), Die Befragung 1. Der Fragebogen -
Die Stichprobe, München 1975.

Holm, Kurt, Zweck und Verlauf einer Befragung, in:
Holm, Kurt (Hrsg.), Die Befragung 1. Der Fragebogen -
Die Stichprobe, München 1975, S. 9ff.

Hradil, Stefan, Soziale Schichtung in der Bundesre-
publik, München 1977.

Huch, Kurt, Einübung in die Klassengesellschaft. Über
den Zusammenhang von Sozialstruktur und Sozialisation,
3. Aufl., Frankfurt a.Main 1973.

Hüfner, Klaus (Hrsg.), Bildungswesen: mangelhaft.
BRD - Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt
a.Main 1973.

Hüfner, Klaus, Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung, Berlin 1969.

Hüfner, Klaus und Naumann, Jens, Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz. Zusammenfassung der Beiträge, in: Hüfner, Klaus/Naumann, Jens (Hrsg.), Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969, S. 25 ff.

Hüfner, Klaus/Naumann, Jens (Hrsg.), Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969.

Hurrelmann, Klaus, Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. Zum theoretischen Stand der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Hamburg 1976, S. 15 ff.

Hurrelmann, Klaus, (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel 1974.

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Hamburg 1976.

Hurrelmann, Klaus, Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975.

Hurrelmann, Klaus, Familiäre Sozialisation und soziale Ungleichheit, in: Walter, Heinz (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Bd. II, Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 23 ff.

Hurrelmann, Klaus, Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten, in: Walter, Heinz (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Bd. II, Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 147 ff.

Ingenkamp, Karlheinz, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart, 10. Aufl., 1976, S. 407 ff.

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.), Tests in der Schulpraxis. Eine Einführung in Aufgabenstellung, Beurteilung und Anwendung von Tests, Weinheim - Berlin - Basel 1971.

Irle, Martin, Beziehungen zwischen Strukturen und Aktivitäten sozialer Systeme, in: Kurzrock, Ruprecht (Hrsg.), Systemtheorie, Berlin 1972, S. 48 ff.

Isenegger, Urs, Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung, München 1977.

Jänicke, Martin (Hrsg.), Politische Systemkrisen, Köln 1973.

Jänicke, Martin, Die Analyse des politischen Systems aus der Krisenperspektive, in: Jänicke, Martin (Hrsg.) Politische Systemkrisen, Köln 1973, S. 14 ff.

Jänicke, Martin (Hrsg.), Herrschaft und Krise, Opladen 1973.

Jahoda, Marie, Lazarsfeld, Paul F., Zeisel, Hans, Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit, Frankfurt a.Main 1975.

Jensen, Arthur R., Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern, in: Skowronek, Helmut, Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973, S. 63 ff.

Keilhacker, Martin, Erziehungsformen und ihre Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950.

Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, 2. erw., neubearb. Aufl., Hamburg 1976.

Kern, Horst/Schumann, Michael, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein, Frankfurt a.Main 1977.

Klafki, Wolfgang, Rückriem, Georg M., Wolf, Willi, Freudenstein, Reinhold, Beckmann, Hans-Karl, Lingelbach, Karl-Christoph, Iben, Gerd und Diederich, Jürgen (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt 1970.

Klafki, Wolfgang, Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule, in: Klafki, Wolfgang, Rückriem, Georg M., Wolf, Willi, Freudenstein, Reinhold, Beckmann, Hans-Karl, Lingelbach, Karl-Christoph, Iben, Gerd und Diederich, Jürgen (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt 1970, S. 194 ff.

Kob, Janpeter, Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963.

König, René, Soziologische Orientierungen, Vorträge und Aufsätze, Köln-Berlin 1965.

Kohl, Helmut, Bildungspolitik als gesamtstaatliche Aufgabe, in: Vogel, Bernhard (Hrsg.), Neue Bildungspolitik, Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford, Berlin 1975.

Kohlberg, Lawrence, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.Main 1974.

Kohn, Melvin L., Class and Conformity. A Study of Values, Homewood, Dorsey Press, 1969.

Kraft, Peter, Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: Franz, Udo/Hoffmann, Michael (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen - Prozesse - Bilanz, Kronberg/Ts. 1975, S. 95 ff.

Krappmann, Lothar, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: betrifft: Erziehung, Heft 3, 1971. S. 27 ff.

Krockow von, Christian, Klassenbegriff und Bildungssystem, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel 1974, S. 109 ff.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Schnellbrief, Düsseldorf 23. Februar 1971.

Kurzrock, Ruprecht (Hrsg.), Systemtheorie, Berlin 1972.

Lange, Elmar/Büschges, Günter, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a.Main 1975.

Lange, Elmar, Berufswahl als Entscheidungsprozeß, in: Lange, Elmar/Büschges, Günter, Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt a.Main 1975, S. 101 ff.

Laurien, Hanna-Renate, Der Kampf um die Köpfe: Bildungsziele und Bildungsinhalte, in: Vogel, Bernhard (Hrsg.), Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford-Berlin 1975, S. 49 ff.

Lehrmann, Daniel S., Eine Kritik an Konrad Lorenz' Theorie des instinktiven Verhaltens, in: Roth, Gerhard (Hrsg.), Kritik der Verhaltensforschung. Konrad Lorenz und seine Schule, München 1974, S. 17 ff.

Lepsius, Rainer M. (Hrsg.), Zwischenbilanz der Soziologie, Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976.

Levy, René, Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive, Stuttgart 1977.

Loehrke, Theodor und Gebauer, E., Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt 1965.

Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael (Hrsg.), Berufssoziologie, Köln 1972.

Lüscher, Kurt, Berufliche Sozialisation, in: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael (Hrsg.), Berufssoziologie, Köln 1972, S. 219 ff.

Maier, Hans, Wiedergewinnung des Erzieherischen - Plädoyer für eine neue Bildungspolitik, in: Vogel, Bernhard (Hrsg.), Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford-Berlin 1975, S. 33 ff.

Mampe, Günter, Rechtsprobleme im Schulwesen, Berlin-Neuwied 1965.

Mannheim, Karl/ Stewart W.A.C., Einführung in die Soziologie der Erziehung, Düsseldorf 1973.

Mayntz, Renate, Holm, Kurt, Hübner, Peter, Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, 2. erw. Aufl., Opladen 1971.

Mead, George Herbert, Sozialpsychologie, Neuwied-Berlin 1969.

Merkblatt, Sammlungen der Bestimmungen über die Ver-
setzung, die Zeugnisse und die Abschlüsse in der Haupt-
schule des Landes Nordrhein-Westfalen, 6. Aufl., Stand
1. Januar 1976.

Merton, Robert K., Social Theory and Social Structure
Enlarged Edition, New York 1968.

Mills, Charles Wright, Kritik der soziologischen Denkweise, Darmstadt-Neuwied 1973.

Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 6. Aufl., München 1973.

Mühlfeld, Claus/Schmid, Michael (Hrsg.), Soziologische Theorie, Hamburg 1974.

Mühlfeld, Claus, Sprache und Sozialisation, Hamburg 1975.

Mühlfeld, Claus, Familiensoziologie. Eine systematische Einführung, Hamburg 1976.

Müller, Karl Valentin, Das "Bildungsmonopol". Seine soziologische Bedeutung als politisches Schlagwort und soziale Realität, in: Zeitschrift für Politik, 1961, S. 218 ff.

Müller, Walter, Familie - Schule - Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Opladen 1975.

Neel, Ann F., Handbuch der psychologischen Theorien, 2. Aufl., München 1974.

Neff, Walter S., Socio-economic status and intelligence, in: Psychol. Bull, 35, 1938, S. 727 ff.

Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen, Stuttgart 1975.

Niehl, Franz, Chancengleichheit ohne Chance?, Stuttgart 1975.

Nunner-Winkler, Gertrud, Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971.

Oehler, Christoph, Zum Verhältnis von Bildungssystemen und Gesellschaft, in: Baier, Horst (Hrsg.), Freiheit und Sachzwang, Opladen 1977, S. 139 ff.

Oevermann, Ulrich, Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf, Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Hamburg 1976, S. 34 ff.
Oevermann, Ulrich, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen, 10. Aufl., Stuttgart 1976, S. 297 ff.

Offe, Claus, "Krisen des Krisenmanagement": Elemente einer politischen Krisentheorie, in: Jänicke, Martin (Hrsg.), Herrschaft und Krise, Opladen 1971, S. 197 ff.

Offe, Claus, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, 2. Aufl., Frankfurt 1972.

Offe, Claus, Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Roth, Heinrich und Friedrich, Dagmar (Hrsg.), Bildungsforschung, Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 215 ff.

Ortmann, Hedwig, Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, München 1971.

Ortmann, Hedwig, Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit, in: Keim, Wolfgang (Hrsg.), Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, 2. erw. neubearb. Aufl., Hamburg 1976, S. 115 ff.

Ossowski, Stanislaw, Die Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein, Neuwied und Berlin 1972.

Parsons, Talcott, Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze, in: Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, 3. Aufl., Köln-Berlin 1971, S. 35 ff.

Parsons, Talcott, Das System moderner Gesellschaften, München 1972.

Peisert, Hansgert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

Pfeil, Elisabeth, "Männliche" und "weibliche" Rolle - Dynamik und unausgetragene Konflikte, in: Zeitschrift für Soziologie, 1975, S. 380 ff.

Piaget, Jean, Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1975.

Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg 1964.

Popitz, Heinrich und Bahrdt, Hans Paul, Jüres, Ernst August, Kesting, Hanno, Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie, Tübingen 1972.

Popitz, Heinrich, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Friedeburg von, Ludwig (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, 6. Aufl., Köln-Berlin 1969, S. 392 ff.

Reble, Alb ert (Hrsg.), Die Arbeiterschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 3. Auflage, Bad Heilbrunn/OBB, 1969.

Reichwein, Roland, Sozialisation und Individuation in der Theorie von Talcott Parsons, in: Soziale Welt, Heft 2, Göttingen 1970/71, S. 161 ff.

Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32 der Schriftenreihe des Kultusministers: Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973.

Riesman, David, Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Hamburg 1958.

Röhrs, Hermann, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962.

Rosenbaum, Heidi (Hrsg.), Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen, Frankfurt a.Main 1974.

Roth, Erwin, Oswald, Wolf Dieter, Daumenlang, Konrad, Intelligenz. Aspekte - Probleme - Perspektiven, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 3. Aufl. 1975.

Roth, Gerhard (Hrsg.), Kritik der Verhaltensforschung. Konrad Lorenz und seine Schule, München 1974.

Roth, Hans-Georg, 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik - Bilanz und Perspektiven, Bad Heilbrunn/OBB 1975.

Roth, Heinrich und Fischer, Dagmar (Hrsg.), Bildungsforschung. Probleme- Perspektiven - Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission, Teil 1, Stuttgart 1975.

Roth, Heinrich (Hrsg.), Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961.

Roth, Heinrich, Der Wandel des Begabungsbegriffes, in:
Roth, Heinrich (Hrsg.), Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961.

Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, 10. Aufl., Stuttgart 1976.

Koth, Leo (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München 1976.

Ruge, Rainer, Ziele und Ergebnisse der Bildungspolitik. Ansätze zu einem System von Bildungsindikatoren, in:
Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung, Frankfurt a. Main 1977, S. 743 ff.

Sander, Theodor, Rolff, Hans-G., Winkler, Gertrud, Die demokratische Leistungsschule - Grundzüge der Gesamtschule, 3. veränderte Aufl., Hannover 1971.

Sengenberger, Werner, Innerbetriebliche Arbeitsmärkte und ihre Folgen für die öffentliche Arbeitsmarktpolitik - Ein Beitrag zur arbeitsmarkttheoretischen Diskussion, in: WSI Mitteilungen Heft 2, 1976, S. 93 ff.

Sengenberger, Werner, Die gegenwärtige Arbeitslosigkeit - auch ein Strukturproblem des Arbeitsmarktes, Frankfurt a. Main 1978.

Shipman, Marten Dorrington, Soziologie der Schule, Düsseldorf 1974.

Skowronek, Helmut (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973.

Skowronek, Helmut (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973.

Smelser, Neil J., Anpassung in der Organisation der Familienarbeit an verschiedene Entwicklungsstufen in der Textilindustrie, in: Rosenbaum, Heidi (Hrsg.), Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen, Frankfurt a.Main 1974, S. 243 ff.

Specht, Werner, Fend, Helmut, Knörzer, Wolfgang, Nagl, Willibald, Väth-Szusdziara, Erfahrungen mit der Schule. Ein Schülerbericht aus der Schulforschung. Weinheim und Basel 1977.

Scharmann, Theodor (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 1974.

Schefer, Gerwin, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt a.Main 1969.

Scheler, Max, Die Stellung des Menschen im Kosmos, München 1962.

Schelsky, Helmut, Die Bedeutung des Berufes in der modernen Gesellschaft, in: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael (Hrsg.), Berufssoziologie, Köln 1972, S. 25 ff.

Schelsky, Helmut, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, zweite Aufl., Würzburg 1959.

Schelsky, Helmut, Die skeptische Generation, Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf-Köln 1957.

Scheuch, Erwin K., Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, 4. Aufl., Köln und Opladen 1970, S. 65 ff.

Schneider, Willi, Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, in: Hess, Franz, Latscha, Fritz, Schneider, Willi, Die Ungleichheit der Bildungschancen - Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule, Olten 1966, S. 13 ff.

Schweikert, Klaus/Grieger, Dorothea, Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975.

Statistisches Jahrbuch 1976, Stuttgart-Mainz 1976.

Stern, William, Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1914.

Strzelewicz, Willy, Raapke, Hans-Dietrich, Schulenberg, Wolfgang, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966.

Tessaring, Manfred, Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolte, Karl Martin (Hrg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977, S. 229 ff.

Thiersch, Hans, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, 10. Aufl., Stuttgart 1976, S. 482 ff.

Tumin, Melvin M., Schichtung und Mobilität, München 1968.

Tumin, Melvin M., Some Principles of Stratification. A Critical Analysis, in: Bendix, Reinhard and Lipset, Seymour Martin, Class, Status and Power. Social Stratification in Comparative Perspective, Second Edition, New York 1966, S. 53 ff.

Undeutsch, Udo, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, 10. Aufl., Stuttgart 1976, S. 377 ff.

Vogel, Bernhard, (Hrsg.), Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford-Berlin 1975.

Wacker, Ali, Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen, Frankfurt a.Main 1976.

Walter, Heinz (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Bd, I, Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973.

Walter, Heinz (Hrsg.), Sozialisationsforschung, Band II, Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973.

Watson, John B., Der Behaviorismus (1907-1925), in: Neel, Ann F. (Hrsg.), Handbuch der psychologischen Theorien, 2. Aufl., München 1974, S. 141 ff.

Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft, 5. revidierte Aufl., Tübingen 1972.

Wechsel, David, Die Messung der Intelligenz Erwachsener, Bern-Stuttgart 1971.

Weinert, Franz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, 8. Aufl., Köln 1974.

Weingardt, Erich, Die Voraussage des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, 10. Aufl., Stuttgart 1976, S. 433 ff.

Whorf, Benjamin Lee, Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Hamburg 1963.

Wiehn, Erhard, Theorien der sozialen Schichtung. Eine kritische Diskussion, München 1968.

Wurzbacher, Gerhard, Beruf und Schule als Faktoren soziokultureller und personaler Strukturierung und Veränderung, in: Scharmann, Theodor (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 1974, S. 82 ff.

Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels, 3. Aufl., Köln-Berlin 1971.

Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung, Frankfurt 1977.

Zapf, Wolfgang, SPES - Indikatorentableau-1976, in: Zapf, Wolfgang (Hrsg.), Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung, Frankfurt a.Main - New York 1977, S. 29 ff.

LEBENS LAUF

Am 28. 12. 1949 wurde ich als Sohn des Industriekaufmanns Oskar Plüsch und seiner Ehefrau Hildegard, geb. Riepert, in Oberhausen/Rhld. geboren.

Ich bin deutscher Staatsangehörigkeit.

Das Abitur bestand ich am 13. 6. 1970 am Staatlichen Gymnasium in Oberhausen/Rhld.

Anschließend studierte ich an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster Volkswirtschaft und Soziologie. Am 30. April 1976 erwarb ich mein Diplom als Diplom-Volkswirt.

